

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Simone da Rosa Messina Gomez

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS EMERGENTES NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASOS COMPARADOS
ENTRE BRASIL (UFSM) E ARGENTINA (UNC)**

Santa Maria, RS.
2022

Simone da Rosa Messina Gomez

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASOS COMPARADOS ENTRE BRASIL (UFSM) E
ARGENTINA (UNC)**

Esta tese foi apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte
Coorientadora: Prof^a. Dra. Elisiane Machado Lunardi

Santa Maria, RS.
2022

Gomez, Simone da Rosa Messina
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS EMERGENTES NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASOS COMPARADOS ENTRE
BRASIL (UFSM) E ARGENTINA (UNC) / Simone da Rosa Messina
Gomez.- 2022.
291 p.; 30 cm

Orientadora: Marilene Gabriel Dallacorte
Coorientadora: Elisiane Machado Lunardi
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Extensão Universitária 2. Contextos Emergentes 3.
Educação Superior 4. Estudo de Casos Comparados I.
Gabriel Dallacorte, Marilene II. Machado Lunardi,
Elisiane III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo
autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, SIMONE DA ROSA MESSINA GOMEZ, para os devidos fins e sob as
penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de
curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias
objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente
referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi
apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau
acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração
poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras
consequências legais.

Simone da Rosa Messina Gomez

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS EMERGENTES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASOS COMPARADOS ENTRE BRASIL (UFSM) E
ARGENTINA (UNC)**

Esta tese foi apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 03 de fevereiro de 2022.

Marilene Gabriel Dalla Corte (Dra UFSM) – Presidente

Marília Costa Morosini (Dra PUCRS)

Sandra de Deus (Dra UFRGS)

Estela Maria Miranda (Dra UNC)

Leandra Boher Possa (Dra UFSM)

(participação por videoconferência de todos os membros da banca)

Santa Maria, RS.
2022.

Ao meu filho Théo,

Você que me acompanhou, nesta linda viagem, ainda dentro do meu ventre...

Filho querido...

Te dedico este trabalho para que saibas que é possível viajar longe nesta vida através do conhecimento,

Por isso te deixo o meu exemplo para que tu sigas e possa alcançar lugares ainda mais longíquos do que eu...

Que essas palavras fiquem gravadas no teu coração:

Estudar é o caminho da liberdade e do sucesso.

Te amo.

Ass. Mamãe.

AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou o momento de agradecer aos meus parceiros de viagem...

Agradeço a Deus por estar sempre presente em todos os meus caminhos, obrigada por me conduzir com sabedoria nesta viagem do conhecimento!

Aos meus pais, Carlos e Vera Messina, meus exemplos de força, determinação e perseverança, obrigada por me desafiarem a conquistar sempre o melhor;

Aos meus irmãos Vinícius e Letícia, por torcerem sempre por mim;

Ao meu marido Pedro que durante muitos dias acompanhou meu esforço por horas a fio na escrita dessa tese e me apoiou para chegar até aqui,

Aos demais familiares pelas energias positivas enviadas;

Às minhas copilotas de viagem, Marilene Dalla Corte e Elisiane Lunardi, pela confiança, por compartilharem seus conhecimentos e experiências comigo e pela amizade;

Às professoras convidadas para a banca de avaliação: Marília Morosini, Sandra de Deus, Estela Miranda e Leandra Boher, obrigada por todas as contribuições a este trabalho;

Aos colegas e amigos dos grupos de pesquisa Redes e Gestar, obrigada pela parceria e prestígio;
E aos demais amigos da vida, muito obrigada pela torcida e apoio sempre!

*Recordar as lembranças desses trilhos é algo inesquecível...
Foram belíssimas paisagens e muitos desafios durante esta viagem
Mas ao chegar ao destino final, a alegria é ainda maior!
Vale a pena sonhar. Mas realizar é algo indescritível.
(autora).*

RESUMO

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASOS COMPARADOS ENTRE BRASIL (UFSM) E ARGENTINA (UNC)

AUTORA: Simone da Rosa Messina Gomez
ORIENTADORA: Marilene Gabriel Dalla Corte
COORIENTADORA: Elisiane Machado Lunardi

A extensão universitária constitui-se em uma dimensão fundamental da Educação Superior, a qual promove a relação da universidade com a sociedade, tendo em vista uma formação integral e cidadã. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito dos estudos do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GESTAR/CNPq), junto ao curso de Doutorado em Educação, na linha “Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces” do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Objetivou-se compreender as configurações da extensão universitária, no Brasil (UFSM) e na Argentina (UNC) em contextos emergentes da Educação Superior. Por objetivos específicos priorizou-se: Contextualizar os aspectos históricos, educacionais e políticos da extensão universitária no Brasil e Argentina; Caracterizar aspectos inter-relacionados ao contexto da prática nos processos de gestão e políticas de extensão na UFSM e UNC; Reconhecer e analisar elementos e agentes socioeducacionais relacionados à extensão universitária no Brasil e Argentina, em contextos emergentes na educação superior a partir de um dispositivo analítico próprio. Metodologicamente a pesquisa constituiu-se em um estudo de casos comparados, da Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), fundamentada na abordagem qualitativa (BARTLETT; VAVRUS, 2016), utilizando-se a revisão bibliográfica, a análise documental, entrevistas com gestores institucionais de ambas as Universidades e a observação de eventos internacionais, nacionais e locais de extensão universitária. Para tratamento dos dados, além da perspectiva comparada, é proposto um dispositivo de análise de contextos emergentes na área da educação com base teórica em BOURDIEU (1983). Portanto, defende-se a tese de que a extensão universitária renova-se, constantemente, tendo em vista os contextos emergentes que podem ser identificados através do dispositivo de análise nas instituições universitárias analisadas; desde a Reforma de Córdoba (1918) até o presente, a partir de rupturas epistemológicas e da estrutura curricular, a qual, atualmente, vem promovendo a rearticulação de políticas curriculares, de gestão e de práticas pedagógicas nas instituições de Educação Superior, tanto no Brasil, quanto na Argentina, além disso, relaciona-se à mudanças paradigmáticas focadas em um modelo de universidade democrática e plural. Portanto, a extensão universitária nunca foi e não é um elo fraco do “tripé universitário”, já que mobilizou todas as reformas universitárias ocorridas na América Latina, tendo potencial para a consolidação acadêmica e social nas Instituições de Educação Superior no Brasil e Argentina.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Contextos Emergentes. Educação Superior. Estudo de Casos Comparados.

ABSTRACT

UNIVERSITY EXTENSION IN EMERGING CONTEXTS IN HIGHER EDUCATION: A COMPARATIVE CASE STUDY BETWEEN BRAZIL (UFSM) AND ARGENTINA (UNC)

AUTHOR: Simone da Rosa Messina Gomez
SUPERVISOR: Marilene Gabriel Dalla Corte
CO-SUPERVISOR: Elisiane Machado Lunardi

The university extension constitutes a fundamental dimension of Higher Education, which promotes the university's relationship with society, with a view to an integral and citizen education. This research was developed within the scope of the studies of the Research Group on Public Policies and Educational Management (GESTAR/CNPq), together with the Doctoral course in Education, in the line "Public Educational Policies, Educational Practices and their Interfaces" of the Postgraduate Program. degree in Education (PPGE), from the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). The objective was to understand the configurations of university extension in Brazil and Argentina in emerging contexts of Higher Education. For specific objectives, priority was given to: Contextualizing the historical, educational and political aspects of university extension in Brazil and Argentina; To characterize aspects related to the context of practice in management processes and extension policies at UFSM and UNC; Recognize and analyze socio-educational elements and agents related to university extension in Brazil and Argentina, in emerging contexts in higher education from an analytical device of its own. Methodologically, the research consisted of a comparative case study, from the Universidad Nacional de Córdoba (UNC) and the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), based on a qualitative approach (BARTLETT; VAVRUS, 2016), using the literature review, document analysis, interviews with institutional managers from both Universities and observation of international, national and local university extension events. In order to process the data, in addition to the comparative perspective, a device for analyzing emerging contexts in the field of education is proposed, based on BOURDIEU (1983). Therefore, the thesis is defended that university extension is constantly renewed, in view of the emerging contexts that can be identified through the analysis device in the analyzed university institutions; from the Córdoba Reform (1918) to the present, from epistemological ruptures and the curricular structure, which, currently, has been promoting the rearticulation of curricular policies, management and pedagogical practices in Higher Education institutions, both in Brazil and in Argentina, moreover, it is related to paradigmatic changes focused on a democratic and plural university model. Therefore, university extension has never been and is not a weak link in the "university tripod", as it mobilized all university reforms that took place in Latin America, having the potential for academic and social consolidation in Higher Education Institutions in Brazil and Argentina.

Keywords: University Extension. Emerging Contexts. Public policy. Comparative Case Study.

RESUMEN

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS EMERGENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DE CASOS COMPARATIVOS ENTRE BRASIL (UFSM) Y ARGENTINA (UNC)

AUTOR: Simone da Rosa Messina Gomez
SUPERVISOR: Marilene Gabriel Dalla Corte
CO-SUPERVISOR: Elisiane Machado Lunardi

La extensión universitaria constituye una dimensión fundamental de la Educación Superior, que promueve la relación de la universidad con la sociedad, con miras a una formación integral y ciudadana. Esta investigación se desarrolló en el ámbito de los estudios del Grupo de Investigación en Políticas Públicas y Gestión Educativa (GESTAR/CNPq), en el curso de Doctorado en Educación, en la línea “Políticas Públicas Educativas, Prácticas Educativas y sus Interfaces” de la Programa de Posgrado en Educación (PPGE), por la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). El objetivo fue comprender las configuraciones de la extensión universitaria en Brasil y Argentina en contextos emergentes de la Educación Superior. Como objetivos específicos, se dio prioridad a: Contextualizar los aspectos históricos, educativos y políticos de la extensión universitaria en Brasil y Argentina; Caracterizar aspectos relacionados con el contexto de la práctica en los procesos de gestión y políticas de extensión en la UFSM y la UNC; Reconocer y analizar elementos y agentes socioeducativos relacionados con la extensión universitaria en Brasil y Argentina, en contextos emergentes en la educación superior a partir de un dispositivo analítico propio. Metodológicamente, la investigación consistió en un estudio de caso comparativo, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), con base en un enfoque cualitativo (BARTLETT; VAVRUS, 2016), utilizando la revisión bibliográfica, documento análisis, entrevistas a directivos institucionales de ambas Universidades y observación de eventos de extensión universitaria internacional, nacional y local. Para el procesamiento de los datos, además de la perspectiva comparada, se propone un dispositivo de análisis de contextos emergentes en el campo de la educación, basado en BOURDIEU (1983). Por tanto, se defiende la tesis de que la extensión universitaria se renueva constantemente, considerando los contextos emergentes que se pueden identificar a través del dispositivo de análisis en las instituciones universitarias analizadas; desde la Reforma de Córdoba (1918) hasta la actualidad, desde las rupturas epistemológicas y la estructura curricular, que viene impulsando la rearticulación de las políticas curriculares, la gestión y las prácticas pedagógicas en las instituciones de Educación Superior, tanto en Brasil, como en Argentina, además, se relaciona con cambios de paradigma centrados en un modelo universitario democrático y plural. Por lo tanto, la extensión universitaria nunca ha sido solamente parte de un “trípode universitario”, ya que movilizó todas las reformas universitarias que ocurrieron en América Latina, teniendo el potencial de consolidación académica y social en las Instituciones de Educación Superior de Brasil y Argentina.

Palabras clave: Extensión Universitaria. Contextos emergentes. Políticas públicas. Estudio de caso comparativo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Check-in: a metáfora da viagem.....	22
Figura 2 – Atividades do Núcleo de Educação Socioambiental JBSM.....	30
Figura 3 – Trilho acadêmico-profissional com a extensão universitária.....	33
Figura 4 – Rota da viagem.....	37
Figura 5 – Plano epistemotológico da viagem.....	41
Figura 6 – Brasil e Argentina: em destaque a localização.....	49
Figura 7 – Eixos comparativos do estudo de casos comparados.....	61
Figura 8 – Dispositivo analítico de contextos emergentes.....	71
Figura 9 – Estações reflexivas: marcos teóricos e legais da extensão universitária.....	79
Figura 10 – Principais registros de extensão universitária Europa, América do Norte e América Latina.....	85
Figura 11 – Placa de entrada do Museu da Reforma de Córdoba.....	96
Figura 12 – La Gaceta Universitaria (21 de junho de 1918).....	97
Figura 13 – Os estudantes ocupam a Universidade de Córdoba.....	98
Figura 14 – Cronologia dos eventos que marcaram a Reforma Universitária (1918).....	98
Figura 15 – Princípios da Reforma de Córdoba (1918).....	99
Figura 16 – Dimensões do novo modelo de universidade.....	101
Figura 17 – Objetivos de Desenvolvimento sustentável (Agenda 2030).....	122
Figura 18 – Ciclo de políticas da curricularização da extensão.....	140
Figura 19 – Localização da cidade de Santa Maria, no mapa do Brasil.....	163
Figura 20 – Brasão da Universidade Federal de Santa Maria.....	164
Figura 21 – Missão/Visão/Valores UFSM.....	165
Figura 22– Organograma UFSM.....	167
Figura 23 –Organograma Pró- Reitoria de Extensão.....	171
Figura 24 – Mapa da extensão UFSM (2021).....	181
Figura 25–Localização da cidade de Córdoba (AR).....	182
Figura 26 – Brasão da UNC.....	183
Figura 27– Organograma UNC.....	185
Figura 28 – Organograma Secretaria de Extensão da UNC.....	187
Figura 29–Mapa Extensão UNC.....	192

Figura 30 – Estação final: A extensão universitária em contextos emergentes da Educação Superior.....	197
Figura 31 – Ciclo de Kuhn (1978).....	199
Figura 32 – Concepções antagônicas de universidade.....	202
Figura 33 – Posição Rexuni e Forproex em relação ao MEC.....	219
Figura 34 – Influências sócio-históricas sobre a sociedade.....	234
Figura 35 – Modalidades de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFSM.....	249
Figura 36 – Implicações possíveis a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.....	255
Figura 37 – Check-out: será o fim da viagem?.....	272

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Relação de oficinas virtuais e ODS Agenda 2030	32
Quadro 2– Trabalhos científicos na perspectiva dos estudos comparados em extensão universitária	38
Quadro 3 – Características gerais Argentina e Brasil	50
Quadro 4 – Eixos comparativos/técnicas da pesquisa	62
Quadro 5 – Relação de eventos de extensão universitária (2020-2021)	64
Quadro 6– Concepção original X Concepção ressignificada	69
Quadro 7 – Eixos temáticos dos congressos ibero-americanos de extensão:.....	108
Quadro 8 – Eventos Extensão AUGM	112
Quadro 10 – Função social das IES nas Conferências de Educação Superior	120
Quadro 11 – Diretrizes da extensão universitária	137
Quadro 12 – Cursos UFSM por nível de ensino	176
Quadro 13 – Cursos UNC por nível de ensino	193
Quadro 14 – Marcos políticos associados à extensão universitária no Brasil e na Argentina (1980-2020)	218
Quadro 15 – Cursos que já inseriram a extensão nos seus currículos	250

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Projetos na UFSM.....	172
Gráfico 2 — Orçamento geral UFSM (2017- 2021).....	177
Gráfico 3 – Financiamento por áreas.....	236

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Orçamento Extensão (2016-2020)	179
Tabela 2 – Extensão na UNC	188
Tabela 3 – Orçamento Secretaria de extensão UNC (2016-2020) (dólares).....	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Atividade Complementar de Graduação
ACEx	Atividade complementar de Extensão
AR	Argentina
AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BR	Brasil
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEU	Comissão
CAL	Centro de Artes e Letras
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cbeu	Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CLEU	Congresso Latino-Americano de Extensão Universitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conferência Mundial de Educação Superior
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
CIN	Conselho Interuniversitário Nacional
Codae	Coordenação de Extensão Universitária
Coneau	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
Conadu	Federación Nacional de Docentes Universitarios
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Crutac	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DLEM	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
DNEU	Diretrizes Nacionais de Extensão Universitária
EAD	Educação a distância
ECC	Estudo de Casos Comparados
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

FIEX	Fundo de Incentivo à Extensão
FFYH	Facultad de Filosofía y Humanidades
Forproex	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
Gestar	Grupo de estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional
GUNI	Global University Network for Innovation
IBN	Igreja Batista Nacional
Ibicit	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
Iesalq	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
JBSM	Jardim Botânico de Santa Maria
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NELE	Núcleo de Extensão em Línguas Estrangeiras
OCDE	Organização pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Osalc	Observatório Regional de Responsabilidade Social
ONU	Organização das Nações Unidas
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PNE	Plano Nacional de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PRE	Pró-Reitoria de Extensão
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento

Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Proext	Programa de Extensão Universitária
PNExt:	Política Nacional de Extensão
PPPG	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSCE	Programa Social Compromisso Estudantil
PNVU	Programa Nacional de Voluntariado
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Riesup	Revista Internacional de Educação Superior
Seurs	Seminário de Extensão Universitária da Região Sul
SEU	Secretaria de Extensão Universitária
Sesu	Secretaria de Educação Superior
SIE	Sistema Integrado de Ensino
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPU	Secretaria de Políticas Universitárias
UNC	Universidade de Córdoba
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes
UDELAR	Universidade da República
UDUAL	União de Universidades da América Latina
ULEU	União Latino-Americana de Extensão Universitária
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIPAMPA	Universidade do Pampa
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNRC	Universidade Rio de Cuarto
UNL	Universidade Nacional do Litoral
UBA	Universidade de Buenos Aires
UNL Palm	Universidade Nacional do Pampa

SUMÁRIO

1 CHECK-IN: A METÁFORA DA VIAGEM.....	23
1.1 PONTO DE PARTIDA	25
1.2 TRAJETÓRIA PREGRESSA	27
1.3 ROTAS: PARA QUE VIAJAREMOS?.....	36
2 PLANO EPISTEMETODOLÓGICO DA VIAGEM	42
2.1 A PERSPECTIVA EPISTÊMICA DA PESQUISA: VIAJANDO COM BOURDIEU, BOAVENTURA SOUZA SANTOS E PAULO FREIRE.42	42
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PLANO DA VIAGEM.....	49
2.2.1 Contextualizando o sistema universitário brasileiro	50
2.2.2 Contextualizando o sistema universitário argentino	54
2.3 ENGENHARIA MECÂNICA FERROVIÁRIA	56
2.3.1 O método “Estudo de casos comparados” (ECC)	57
2.3.2 Educação comparada: aspectos históricos e concepção	65
2.3.3 A proposição de um dispositivo analítico para contextos emergentes na educação	68
3 ESTAÇÕES REFLEXIVAS: MARCOS TEÓRICOS E LEGAIS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	80
3.1 ESTAÇÃO I: ORIGENS E MODELOS DE UNIVERSIDADES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	81
3.1.1 Origens e modelos de universidade	81
3.1.2 Origens e modelos de extensão universitária.....	85
3.2 ESTAÇÃO II: A REFORMA DE CÓRDOBA (1918) EM CONTEXTO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	91
3.2.1 A perspectiva sócio-histórica dos contextos emergentes na educação superior	91
3.2.2 Os antecedentes da Reforma de Córdoba	93
3.2.3 Cronologia da Reforma de Córdoba	95
3.2.4 Os princípios e as dimensões da Reforma (1918)	99
3.2.5 Extensão universitária: reivindicações da Reforma (1918) e perspectivas	101
3.3 ESTAÇÃO III: DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO LATINO-AMERICANA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	106
3.3.1 A construção da concepção de Extensão Universitária nos eventos Pós-Reforma	106

3.3.2 A concepção de extensão universitária na perspectiva de Paulo Freire e Boaventura Santos.....	113
3.4 ESTAÇÃO IV: POLÍTICAS INTERNACIONAIS E RESPONSABILIDADE SOCIAL X COMPROMISSO SOCIAL.....	118
3.5 ESTAÇÃO V: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS	125
3.5.1 A extensão universitária no Brasil (antes 1980)	125
3.5.2 A extensão universitária a partir da redemocratização do Brasil (anos 80)	132
3.6 ESTAÇÃO VI: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ARGENTINA E NA UNIVERSIDADE DE CÓRDOBA: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS	146
3.6.1 A extensão universitária na Argentina (antes de 1980).....	146
3.6.2 A extensão na Argentina após redemocratização (anos 80)	151
3.7 ESTAÇÃO VII: POLÍTICAS INSTITUCIONAIS EMERGENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA E UNIVERSIDADE DE CÓRDOBA	162
3.7.1 Contexto situado de pesquisa: A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	162
3.7.1.1 <i>A cultura profissional da UFSM com relação à extensão universitária</i>	165
3.7.1.2 <i>Os contextos materiais e externos que dão suporte à extensão universitária na UFSM.....</i>	176
3.7.2 Contexto situado de pesquisa: A Universidade de Córdoba (UNC)	182
3.7.2.1 <i>Cultura profissional da UNC em relação à extensão universitária.....</i>	184
3.7.2.2 <i>Os contextos materiais e externos que dão suporte à extensão na UNC</i>	192
4 ESTAÇÃO FINAL: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	198
4.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENQUANTO DIMENSÃO NA TRANSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA/PARADIGMÁTICA DA UNIVERSIDADE.....	199
4.2 OBJETO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CAMPO CIENTÍFICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (BRASIL) E UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA).....	203
4.2.1 Concepção de extensão na UNC e na UFSM.....	203
4.2.2 Gestão da Extensão na UNC e na UFSM	205
4.2.3 Políticas institucionais de extensão e seus desafios na UNC e na UFSM	206

4.3 CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL E NA ARGENTINA	210
4.3.1 Criação dos sistemas de Educação Superior no Brasil e Argentina.....	212
4.3.2 Os movimentos estudantis e a luta pela função social da universidade	212
4.3.3 Regimes autoritários e a repressão das universidades (anos 60-80).....	214
4.3.4 Período de redemocratização e a onda neoliberalista	216
4.3.5 A crise do modelo neoliberal e construção crítica da extensão universitária ..	221
4.3.6 Pandemia e pós-pandemia do Covid-19 e o aprofundamento da crise do neoliberalismo	225
4.4 AGENTES SOCIAIS E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: HABITUS, DOXA E ESTRATÉGIAS	232
4.5 RUPTURAS: A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FOCO	242
4.6 IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS: POSSÍVEIS MODUS OPERANDI EM DESENVOLVIMENTO	253
4.6.1 Implicações na dimensão Ensino	257
4.6.2 Implicações na dimensão Pesquisa	259
4.6.3 Implicações na dimensão Extensão.....	262
5 CHECK-OUT: SERÁ O FIM DA VIAGEM?	273
6 REFERÊNCIAS	278

Figura 1 – *Check-in*: a metáfora da viagem



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Preparado para esta viagem?

Pegue seu bilhete de passagem e realize o seu *check-in* a seguir. Para realizar o *check-in*, escaneie o código de barras do seu bilhete no leitor ótico do seu celular e tenha acesso às plataformas do trem. Traga consigo toda a sua bagagem de conhecimento e experiência. A companhia Gestar/CNPq train Ltda deseja uma ótima viagem!

1 CHECK-IN: A METÁFORA DA VIAGEM

Metáforas são frequentemente utilizadas na comunicação humana para estabelecer comparações por semelhança, tornando a linguagem mais familiar e compreensível. A construção de metáforas na linguagem é muito utilizada na escrita poética e literária e sempre está ligada ao sentido de um determinado termo. A metáfora pode auxiliar na construção de uma realidade literária, ficcional ou ser utilizada de maneira inversa partindo do ficcional para o real, de forma que seu sentido se constitua em uma reflexão para a vida. Neste sentido, toma-se por linguagem metafórica esta tese como uma viagem de trem, da ficção para o mundo real.

Início esta viagem, na “perspectiva metafórica”, inspirada em minha primeira viagem internacional de trem em 2017, na Europa, de Madri para Salamanca para participar de um congresso acadêmico na Espanha¹. Foi uma experiência muito agradável, uma viagem confortável e com paisagens magníficas que me permitiram reflexões preciosas sobre a vida. A viagem foi um meio para que eu pudesse ter experiências acadêmicas inovadoras, fora do meu país... Tive a oportunidade de conhecer a cidade histórica de Salamanca, na Espanha, e sua Universidade, uma das mais antigas do mundo; tal experiência me propiciou experiências incríveis e aprendizados inesquecíveis.

Nesta tese, a “viagem” tem a UFSM, Santa Maria, Brasil, como origem, e a UNC, Córdoba, Argentina, como destino. Uma viagem muito prazerosa e, ao mesmo tempo, desafiadora que trouxe horizontes e me impulsionou aprender mais sobre a extensão universitária. Preferi que ela fosse de trem, pois assim pude conhecer e contemplar muitas “paisagens” ao longo do percurso e refletir sobre a temática escolhida. Nessa direção, como texto inspirador para a metáfora, segue o texto “O trem da vida”, de Flávio Sobreiro²:

Percorrendo muitos quilômetros, o trem vai descortinando novos horizontes e revelando novos olhares para antigos e novos passageiros. Quem já viajou de trem sabe que cada viagem é sempre diferente. Há sempre novas surpresas a serem descobertas. O caminho pode até ser o mesmo, mas o olhar sobre o percurso é sempre renovado.

O comandante é o personagem principal nas viagens. O trem pode ser moderno, mas sem o comandante a viagem é arriscada. É ele quem direciona o trem e mantém em segurança os passageiros. A confiança é tão importante quanto à segurança oferecida. Não adianta ter segurança se o comandante não oferece confiança. Fé é a confiança silenciosa nas mãos de quem guia nossa vida com segurança nos

¹4to Congreso Latino-americano de Ciencias Sociais. Universidade de Salamanca, Espanha, julho de 2017.

² Flávio Sobreiro. Padre da Arquidiocese de Pouso Alegre – MG. Fonte do poema: JORNAL EVOLUÇÃO, SANTA CATARINA, 04 de setembro de 2014.

caminhos escuros das noites sem luar.

No trem da vida, todos somos passageiros. Talvez até andemos pelos mesmos caminhos que outras pessoas já estejam trilhando, porém o modo como vemos a vida é sempre diferente de outros olhares. Uma mesma paisagem sempre será vista com um olhar diferente. A beleza do viver está nos olhos de quem descobriu que a vida é o canteiro mais belo para semejar as flores da eternidade. Há quem olhe pela janela do trem da vida e veja simplesmente um riacho. Outros verão a vida que corre e passa por inúmeras barreiras para seguir o seu curso normal. A ponte que une os dois lados de um mesmo território será sempre superior ao muro que separa as fronteiras do amor e da paz. [...]. (SOBREIRO, 2014, s/p.)

O autor demonstra que, por meio desta metáfora, a vida, assim como uma viagem de trem, nos possibilita diferentes olhares, em que há sempre coisas novas a serem descobertas e vivenciadas. Uma tese é como uma viagem, na qual há muitas descobertas que permitem não só o aprofundamento da temática da pesquisa, como também uma reflexão sobre a vida.

Como comandante desta viagem, apresento os capítulos desta tese: o primeiro capítulo denominado “*Check-in: a metáfora da viagem*” apresenta o “Ponto de partida, ou seja, as justificativas da pesquisa; a “*Trajetória Pregressa*” sobre a vida acadêmico-profissional da autora e a “*Rota ferroviária*”, a qual condiz com os objetivos da investigação; o segundo capítulo “*Plano epistemotológico*”, o qual aborda os aspectos epistêmicos da pesquisa e a “*Engenharia metodológica*” apresenta as técnicas de construção dos dados e de análise; o terceiro capítulo apresenta as “*Estações reflexivas*”, as quais se traduzem nos marcos teóricos e regulatórios da extensão universitária, com o entra e sai dos “passageiros”, representando os diversos autores e legislações que ajudam a construir os referenciais da pesquisa; o quarto capítulo a “*Estação final*” aborda os resultados da investigação com a defesa da tese relativa à extensão universitária em contextos emergentes da educação superior e, por fim, o quinto capítulo “*Check-out*” traz as considerações finais desta tão proveitosa viagem. A viagem é comandada pela autora com a orientação de suas copilotas (orientadora e co-orientadora).

1.1 PONTO DE PARTIDA

Senhores passageiros, a bordo desse trem, tomem seus assentos, pois a viagem está prestes a iniciar! Tragam toda a sua bagagem de conhecimento e experiência profissional e acadêmica, pois serão muito importantes para esta jornada! Nossa viagem inicia no Brasil e termina na Argentina. Prepare-se para conhecer mais sobre a extensão universitária nestes importantes países da América Latina, numa perspectiva comparada.

Para dar partida, informa-se que esta pesquisa foi realizada no âmbito do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), linha de pesquisa “Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces” vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (Gestar/CNPq) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A temática desta tese situa-se nos estudos acadêmicos sobre Políticas Públicas da Educação Superior, considerando as funções: ensino, pesquisa e extensão. Neste estudo, enfocaremos a extensão universitária vinculada à relação entre universidade e sociedade, tendo em vista o compromisso social das universidades brasileiras e argentinas.

A extensão universitária constitui-se em uma dimensão fundamental da Educação Superior, a qual promove a relação da universidade com a sociedade, tendo em vista uma formação integral e cidadã. Historicamente, tal função ficou relegada a segundo plano, uma vez que possui múltiplas concepções e diferentes modos de ação, além de poucas políticas públicas de incentivo e fomento, entretanto vem evoluindo substancialmente, tanto no Brasil quanto na Argentina.

Em seu princípio, as universidades surgiram para servir à parcela mais privilegiada da sociedade, nas quais inexistia um canal de comunicação com a população em geral. Por isso, a relação da universidade com a sociedade em geral demorou a ser estabelecida e, mesmo quando se conseguiu abrir esse canal foi, inicialmente, de maneira verticalizada, paternalista e assistencialista, características que ainda estão em processo de superação nos dias atuais, visto que a extensão é pensada como uma via de mão dupla, em que os conhecimentos fluem/são construídos da universidade com a sociedade (FORPROEX, 1987; 1999; 2012).

Apenas nas últimas décadas, a extensão, especialmente na América Latina, passou a apresentar uma conotação crítica e emancipatória, ainda que permeada por diversos desafios, tensões e valores.

Assim, a função social da universidade tomou diversas configurações ao longo do tempo, conforme a conveniência dos contextos históricos. Ora se observa uma extensão com enfoque difusãoista de conhecimentos científicos e cultura, ora como solução para problemas sociais ou econômicos. Em alguns momentos, como atividades extracurriculares, contudo, muitas vezes, com perspectivas de prestação de serviços. Atualmente possui uma perspectiva mais crítica vinculada à uma formação integral e cidadã do estudante.

Assim, percebe-se que existem olhares diversos que permeiam a função social da universidade, bem como uma insuficiência de políticas públicas que a fomentam, entretanto destaca-se que no contexto latino-americano, esta é bastante diversificada em relação à extensão anglo-saxônica (prestação de serviços), caracterizada por um compromisso social com as problemáticas do continente latino-americano.

Ainda que as políticas de extensão universitária necessitem de uma maior consolidação no Brasil e na Argentina não se pode negar a sua importância para a qualidade da Educação Superior e sua interlocução com a sociedade. A partir de uma breve análise de publicações científicas, na base de dados Scielo (<https://www.scielo.br/>), tornou-se possível comprovar os impactos da extensão na formação acadêmica em cursos de graduação, expressos como: aprimoramento de habilidades profissionais, reconhecimento de distintas realidades da vida, ruptura do modelo tradicional de ensino (FADEL et. al., 2013); atitude cidadã e transformadora diante de questões sociais (BISCARDE; PEREIRA-SANTOS; LIMA, 2014); reorientação das práticas dos estudantes, enfrentamento das opressões que marcam a sociedade, responsabilidade, maturidade profissional, incentivo à autonomia do estudante (RIBEIRO, 2009).

Para a formação inicial docente, a extensão também é transformadora considerando que os graduandos têm uma mente aberta, sem vícios da profissão e que as ações extensionistas também incentivam a pesquisa, tão importante na formação docente (SIMON, 2010); oportuniza experiências múltiplas para o exercício da docência auxiliando na constituição do sujeito em um nível pessoal (GARCIA, 2012); a dinâmica extensionista constituiu-se em processos de inter e autoformação docente, em que a reciprocidade nas relações entre universidade e escola foi geradora desses processos formativos emergindo como fonte da cultura colaborativa. (SANTOS, 2013), entre outros benefícios.

Diante desse repertório de contribuições na formação acadêmica, não há dúvidas de que a extensão universitária qualifica a Educação Superior, fato que reforça a importância de aprofundar os estudos sobre tal temática.

Apesar da qualidade da Educação Superior no Brasil e Argentina ser aferida por avaliações em larga escala³, essencialmente quantitativas, das quais um dos quesitos são as ações extensionistas, a extensão não se limita a um aspecto avaliativo, pois transcende a técnica e gera transformação, tanto do educando quanto do educador, quanto da universidade e da sociedade.

A extensão universitária qualifica a Educação Superior porque educa na prática, constrói cidadania, solidariedade, formas profissionais com visão contextualizada e abrangente, com competência técnica e mais sensível à realidade do seu país e de sua profissão.

Além disso, na América Latina, caracterizada por tantas desigualdades sociais e educacionais, a função social da universidade, de produzir e compartilhar conhecimentos e vivências, ciência e tecnologia, é fundamental para auxiliar na promoção da qualidade de vida em sociedade, o que baliza esta pesquisa na perspectiva comparada entre Brasil e Argentina.

1.2 TRAJETÓRIA PREGRESSA

Para compreender os caminhos que me trouxeram até essa pesquisa, relato as “viagens” anteriores da minha relação profissional com a temática da extensão universitária, a qual iniciou durante o curso de graduação em Ciências Biológicas realizado na UFSM (2004/2008). Nesta ocasião, fui bolsista do Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX) no Jardim Botânico da UFSM, trabalhando com a educação ambiental a partir de atividades extensionistas para o público escolar. O trabalho de educação ambiental foi desenvolvido ao longo de três anos (2006-2008) atendendo aos alunos da educação básica, de escolas de Santa Maria e região.

Concomitante a isso, também, fui docente voluntária da disciplina de Biologia no “Alternativa pré-vestibular popular”, em 2007 e 2008, no programa de extensão⁴ vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PRE/UFSM). Tal vivência no curso pré-vestibular me inspirou a idealizar e coordenar um cursinho pré-vestibular popular e gratuito (2008), nos mesmos moldes do Alternativa, porém em espaço físico cedido pela Igreja Batista Nacional de Santa

³ No Brasil, a Educação Superior conta com um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído no ano de 2.004 pela Lei n. 10.861/04, estrutura o processo avaliativo do Sistema Federal de Ensino e reúne três tipos de avaliações: (I) das instituições; (II) dos cursos; e (III) do desempenho dos estudantes.

⁴ O pré-universitário Popular Alternativo é um programa de Extensão que tem como objetivo principal a democratização do acesso ao ensino superior por meio de aulas preparatórias pautadas pela educação popular (Pró-Reitoria de Extensão/UFSM).

Maria, RS, com apoio da UFSM, a qual cedeu o mobiliário de sala de aula e alunos de diferentes cursos de licenciaturas para atuarem como professores do curso de extensão.

No período de 2009 a 2010, cursei a Especialização em Educação Ambiental na UFSM, cuja experiência na graduação com a extensão, no Jardim Botânico, serviu de inspiração para o desenvolvimento da monografia: “Roteiros de práticas ambientais para monitoria de visitas escolares ao Jardim Botânico da UFSM, na perspectiva da ecoalfabetização”.

Após a conclusão deste curso *lato sensu* fui participante do Programa de Extensão “Educação Socioambiental Multicentros⁵, em 2011-2012, contemplado com recursos do então Programa de Extensão Universitária (Proext/MEC) para promover seminários e diversas ações de extensão para a comunidade em geral. A participação neste Programa foi significativa para o meu aprendizado relacionado ao planejamento de ações extensionistas como: seminários temáticos e ciclos de debates; cursos de formação docente; organização de congressos; produção e apresentação de artigos acadêmicos; apresentação de palestras; elaboração e execução de projetos de extensão na educação básica, dentre outras atividades.

Em decorrência da previsão de aposentadoria da colega que coordenava o referido Programa, recebi a indicação para substituí-la na coordenação do Programa de Educação Socioambiental em 2019. Assim, até 2020, coordenei este programa de extensão, com fomento do Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX/UFSM), em parceria com diversas instituições internas e externas (Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, RS, 8^a Coordenadoria Regional de Educação, Colégio Politécnico e projeto Polifeira) para atender às demandas da sociedade, especialmente na área da educação e sustentabilidade ambiental.

Em meados de 2012, prestei concurso público para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais⁶ da UFSM, sendo nomeada em 2013 e lotada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM/CAL), em que me deparei, novamente, com a extensão universitária a partir dos cursos de línguas estrangeiras.

Nesse contexto, em 2016, senti a necessidade de investir na minha formação continuada junto ao curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão

⁵É um trabalho interdisciplinar que reúne todos os segmentos da instituição, além de pessoas de áreas diferentes e complementares visando criar oportunidades formativas que discutam/ampliem a compreensão a respeito da crise socioambiental, assim como as perspectivas e formas efetivas de sua superação. Fonte: Programa de Educação Socioambiental Multicentros/UFSM.

⁶Atribuições do Cargo Técnico em Assuntos Educacionais: Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Edital 01/2012 da UFSM).

Educacional do PPPG/UFSM, no sentido de contribuir em relação à democratização do acesso e qualidade dos cursos de extensão em línguas estrangeiras na UFSM, a partir de uma proposta de criação de um Núcleo de Extensão em Línguas Estrangeiras (NELE), apresentado como produto do Mestrado (2018). O título da dissertação foi “Gestão universitária e qualidade na extensão: institucionalização de cursos de línguas estrangeiras na UFSM”.

Nem havia concluído o Mestrado, quando o edital para o Doutorado em Educação foi lançado em maio de 2018. Concomitante à escrita final da dissertação me aventurei a escrever, também, o projeto de pesquisa para a seleção do Doutorado em Educação, para conhecer melhor o processo seletivo, sem muita expectativa de ser aprovada. Foi um período bastante intenso na minha rotina e muito desafiador, no entanto, eu estava convicta que precisava continuar no ritmo da vida acadêmica, pois além da qualificação profissional, cursar um doutorado seria uma superação de limites pessoais. Fui aprovada e, desde então, tenho me dedicado ainda mais aos estudos sobre extensão universitária; tema que faz parte do meu cotidiano profissional.

Embora eu estivesse em contato com atividades extensionistas na área das Letras, meu desejo ainda era de trabalhar com aderência a minha área de formação, em contato com a biologia e a educação ambiental. Como o destino tem suas reviravoltas, casualmente recebi a visita do Diretor do Jardim Botânico da UFSM, meu antigo orientador da época da graduação, prof. Renato Záchia, o qual foi verificar a possibilidade de eu retornar ao Jardim Botânico, enquanto servidora, tornando-me responsável pelas atividades extensionistas de educação ambiental.

A proposta me deixou muito animada, porém eu precisei aguardar os trâmites de remoção de setor, enquanto isso estive trabalhando por um semestre no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras, diretamente com projetos, onde tive a oportunidade de participar de comissões, especialmente da Câmara de extensão da UFSM, órgão colegiado que toma as decisões referentes à extensão na universidade, onde participei ativamente da construção da nova política de extensão da UFSM (2019).

Em dezembro de 2018, após os devidos trâmites institucionais, fui transferida para o Jardim Botânico da UFSM. O Jardim Botânico de Santa Maria (JBSM), localizado na Universidade Federal de Santa Maria, é um espaço educativo de extensão universitária que recebe como público predominante professores e estudantes de escolas públicas. Assim, nasceu o “Núcleo de Educação Socioambiental” no Jardim Botânico, setor extensionista de atendimento ao público e visitas monitoradas. Neste núcleo, promove-se a integração entre

ensino, pesquisa e extensão a partir de práticas interdisciplinares, com a participação de servidores e alunos da UFSM, em atendimento a toda comunidade externa, especialmente escolas da rede básica de ensino. Como fruto deste trabalho, alcançou-se um público de dez mil visitantes no ano de 2019. A figura 2 retrata a realização de atividades com o público-alvo do Jardim Botânico da UFSM.

Figura 2 – Atividades do Núcleo de Educação Socioambiental JBSM



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nos anos de 2019, 2020 e 2021, fui amadurecendo minha concepção e prática extensionista conforme o avanço nos estudos desta tese. Assim, passei a realizar uma práxis das minhas práticas, em que refleti, agi e refleti novamente, buscando adequar as atividades extensionistas do Núcleo de Educação Socioambiental do Jardim Botânico aos conhecimentos produzidos. Foi então que busquei articular diversas áreas do conhecimento ao jardim botânico de forma dialógica, interdisciplinar e interprofissional⁷ com ênfase na Educação Básica, envolvendo os alunos de graduação dos cursos de Biologia, Gestão Ambiental, Engenharia Florestal, os cursos técnicos de Paisagismo e Meio ambiente.

⁷ A diretriz Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade para as ações extensionistas busca superar essa dicotomia, combinando especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais com os quais se desenvolvem as ações de Extensão ou aos próprios objetivos e objetos dessas ações. (FORPROEX, 2012).

Faço questão de abordar aqui a evolução das práticas de extensão no meu contexto de trabalho, porque penso que se esta tese não servisse para qualificar minha própria concepção e práticas de extensão, não serviria para transformar nada, além da obtenção de um título acadêmico, e o que busco aqui transcende tal título.

Inicialmente as atividades extensionistas no Jardim Botânico eram na modalidade “passeio e piquenique”. Com o passar do tempo, o enfoque na educação ambiental a partir de projetos foi qualificando as ações extensionistas. Quando ingressei como servidora no JBSM, implementei, junto com outros docentes colaboradores, um novo sistema de projetos extensionistas com oferta de trilhas, oficinas e cursos que eram realizados presencialmente.

Contudo, as restrições de convivência presencial impostas pela pandemia da COVID-19 promoveram uma reinvenção do ensino, da pesquisa e da extensão a partir do uso das tecnologias educacionais. Nesse sentido, o Jardim Botânico da UFSM que, antes da pandemia recebia turmas escolares presenciais, passou a oferecer oficinas, na modalidade virtual, para o público escolar tendo como perspectiva a Agenda 2030 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia desta ação foi qualitativa (FLICK, 2009) e participativa (THIOLLENT, 2002).

A construção das oficinas foi organizada pelo Núcleo de Educação Socioambiental do Jardim Botânico, coordenado pela autora, com a colaboração de um grupo de docentes do curso de Biologia que já vinham realizando um trabalho de educação ambiental, além disso, com a agregação de novos projetos extensionistas da UFSM numa construção interdisciplinar, colaborativa e dialógica. Primeiramente, foi encaminhado um questionário para captação de temáticas da comunidade escolar. Depois foram sendo convidados novos coordenadores de projetos de extensão para agregar-se ao trabalho do JBSM e, então, foram identificados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 e os itens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em cada projeto, para produção do material digital das oficinas, sendo apresentados em reuniões semanais com coordenadores, bolsistas e voluntários para construção coletiva.

A equipe envolvida com o planejamento e execução das oficinas somou mais de 50 integrantes, com 15 coordenadores de projetos e cerca de 40 estudantes de graduação. As oficinas foram agendadas virtualmente pelos professores e foram executadas de agosto a dezembro de 2021. Veja a relação das oficinas do JBSM no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de oficinas virtuais e ODS Agenda 2030

Título da ação	ODS Agenda 2030
Plantas tóxicas e prevenção de acidentes domésticos	3, 4 e 15
Telhado verde e Agenda 2030	3, 4, 7, 11, 13 e 15
Prevenção de acidentes com animais peçonhentos	3, 4 e 15
Poluição da água: efeitos sobre o ecossistema aquático	3, 4, 6 e 14
Bicharada Gaúcha: conhecendo as aves do Rio Grande do Sul	4 e 15
Bicharada Gaúcha: conhecendo os mamíferos do Rio Grande do Sul	4 e 15
As relações que moldam o mundo: interações entre espécies	4 e 15
Mistérios do mar: biodiversidade marinha	4 e 14
O maravilhoso mundo das plantas carnívoras: mitos e verdades	4, 13 e 15
Como cuidar de nossas plantas?	3, 4, 12, 13 e 15
As plantas ao meu redor	4, 13 e 15
Os humanos e a poluição	4, 13 e 15
Alimentação equilibrada: a melhor amiga da vida saudável	4, 13
As células: desvendando as microalgas	4, 13 e 15
Biomas brasileiros	4, 13 e 15
Elementos da Vida no Planeta Terra	4, 14 e 15
BrincaDança: oficina de arte e diversidade	4 e 16
Degradiação ambiental e o caminho da agroecologia	2, 3, 4, 13, 15
Rio Grande do Sul e a Aurora dos dinossauros	4 e 15
"Olha o Passarinho!": conhecendo as aves silvestres	4 e 15
Vida engavetada: os herbários e a conservação das plantas	4, 14 e 15
Bichinho gosta de cuidado: a experiência do projeto zelo	4 e 15

Fonte: elaborado pela autora.

As oficinas priorizaram espaço para diálogo e perguntas dos estudantes, bem como para sua avaliação em todas as esferas, seja pela equipe e pelo público participante, as quais foram fundamentais para qualificação do trabalho em desenvolvimento.

Em função da repercussão das atividades propostas pelo Núcleo de Educação Socioambiental do JBSM, fui escolhida para a reportagem “Mulheres Sustentáveis e Transformadoras e os ODS”⁸ do projeto UMA – Universidade Meio Ambiente. Além disso, as oficinas virtuais, embasadas na Agenda 2030, tornaram-se referência na UFSM, sendo integradas ao Programa Institucional “UFSM em Rede com a Educação Básica” (Programa de apoio à Educação Básica em modo remoto), o qual recebeu⁹ 1,8 milhões de reais do Ministério de Educação para execução em 2022 e 2023. A proposta também chamou a

⁸ A reportagem pode ser acessada pelo site:

<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proinfra/uma/2021/06/23/mulheres-sustentaveis-e-transformadoras-simone-messina-e-o-ods-15/>

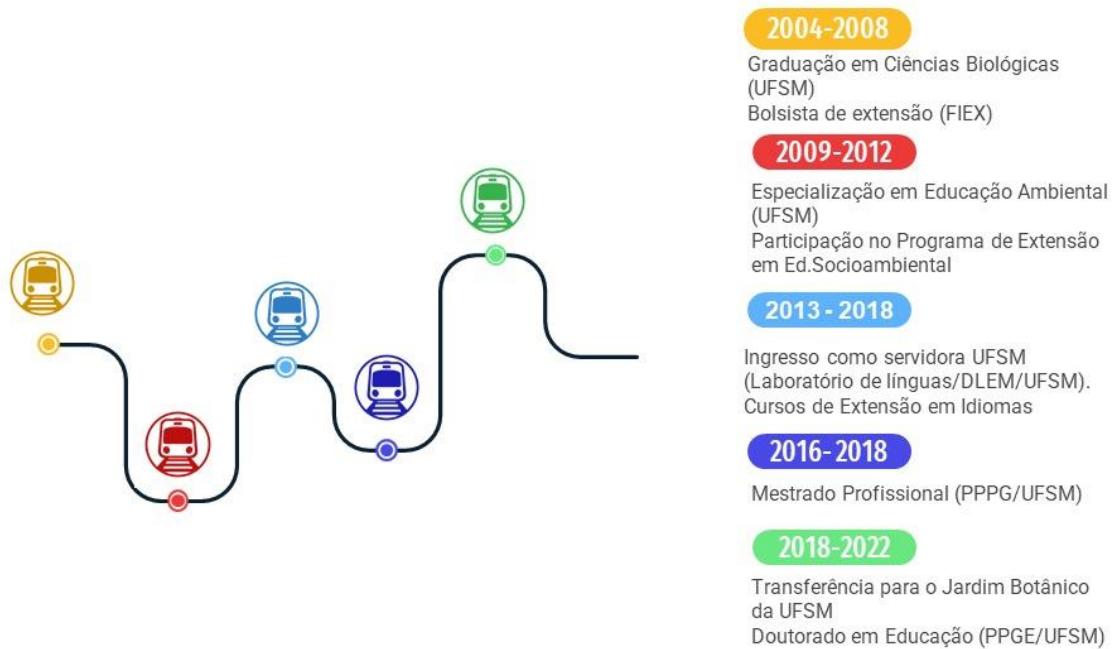
⁹ A notícia sobre os recursos do MEC pode ser lida em: <https://www.ufsm.br/2021/11/08/projeto-rede-basica-recebe-recurso-de-r18-milhao-para-custeio-de-acoes/>

atenção da Comissão da Agenda 2030 da Pró-Reitoria de Extensão da UFSM em que participei de uma reunião para apresentação das oficinas virtuais do JBSM aliadas à pauta da referida agenda.

A partir daí as parcerias com a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RMESM) e 8^a Coordenadoria Regional de Educação (8^a CRE) foram ampliadas, gerando interesse e procura pelas próprias Redes, o que não era comum ocorrer anteriormente, demonstrando que o Núcleo de Educação Socioambiental do JBSM vem conseguindo estabelecer o diálogo e credibilidade com essas instituições educacionais externas à universidade.

Assim, venho andando por muitos trilhos em minha trajetória acadêmica e profissional, quase sempre, vinculada à extensão universitária, desde o início da minha formação. A figura 3 resume essa trajetória.

Figura 3 – Trilho acadêmico-profissional com a extensão universitária



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa direção é oportuno salientar que trilhei o caminho inverso da maioria dos meus colegas de graduação que logo seguiram para estagiar nos laboratórios, em projetos de iniciação científica, enquanto eu iniciei na extensão universitária para depois transitar na pesquisa, num movimento de constante retroalimentação entre as funções acadêmicas, pois sempre produzi trabalhos científicos a partir da extensão e do ensino.

Os estudos sobre extensão universitária me permitiram adentrar na compreensão da

sua importância e de como esta teria se originado e desenvolvido na América Latina. Em 2018, ocorreu uma Pré-conferência dos 100 anos da Reforma de Córdoba (1918), na UFSM, evento que trouxe a linha do tempo de todas as transformações na Educação Superior que ocorreram após a referida reforma, sendo uma destas a difusão da extensão universitária por toda a América Latina. Desde então, senti o desejo de aprofundar os estudos sobre os impactos da Reforma de Córdoba (1918) sobre a extensão universitária na América Latina, no sentido de compreendê-la em suas origens, conceitualizações e configurações.

Em parceria com uma colega do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GESTAR/CNPq) e da nossa professora orientadora, produzimos e publicamos um artigo científico intitulado: “A Reforma de Córdoba e a Educação Superior: institucionalização da extensão universitária no Brasil¹⁰”, para um dossiê relativo aos Cem anos da Reforma de Córdoba da Revista Internacional de Educação Superior (Riesup), publicado no início de 2019, o qual nos proporcionou significativo aprendizado sobre a temática.

Oportunamente, também em 2019, foi publicado um edital¹¹ de mobilidade internacional do convênio AUGM (*Asociación de Universidades Grupo Montevideo*), o qual concorri à seleção na modalidade *Posgrado* e fui aprovada para o intercâmbio no início do ano de 2020 na Universidade Nacional de Córdoba, na cidade de Córdoba, Argentina, opção que fiz para aprofundar os estudos sobre a Reforma de Córdoba (1918) e seus impactos sobre a extensão universitária na América Latina.

Diante disso, tornou-se possível definir os rumos da tese, a partir de uma perspectiva comparada sobre a extensão universitária no Brasil e na Argentina, tendo por horizonte os contextos emergentes¹² da Educação Superior. Tal escolha justificou-se pela oportunidade de compreender como a extensão foi estabelecida na América Latina, somando-se à mobilidade na Argentina e a possibilidade de aprofundar os estudos sobre os impactos da Reforma de Córdoba (1918), em suas raízes geográficas e com fontes documentais.

A mobilidade na UNC, no município de Córdoba, Argentina, iniciou em março de 2020, onde realizei uma pesquisa documental e bibliográfica sobre a Reforma de Córdoba, de 1918, *in loco* no “*Museo de la Reforma*”, em bibliotecas da Universidade de Córdoba e obtenção de contatos com profissionais que atuam na gestão da extensão da UNC, por

¹⁰Artigo disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653655>>

¹¹ Edital AUGM disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-de-apoio/sai/editais/012-2019/>>

¹² Contextos Emergentes da Educação Superior é um dos principais temas de pesquisa do Grupo GESTAR/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional, ligado à RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior.

intermédio da prof. tutora Dra. Estela Maria Miranda, da Faculdade de filosofia e Humanidades (UNC). Em função da pandemia COVID-19, a mobilidade acabou sendo abreviada, mas, ainda assim, foi produtiva para obtenção de boa parte dos materiais bibliográficos e contatos importantes para a sequência do estudo.

Nessa experiência, pude vivenciar um pouco daquela universidade tão histórica e tão inspiradora (UNC), mas também fui surpreendida com a rapidez em que a pandemia chegou à América Latina quando, bruscamente, a Argentina entrou em isolamento social e não pude mais circular livremente pela cidade de Córdoba e nem pela UNC. Ainda estava programando, participar do Congresso de Educação Comparada que ocorreria no início de abril/2020, porém, com o decreto de quarentena na Argentina, não foi possível. Assim, optei por retornar ao Brasil antes do período de término da mobilidade, para seguir com o distanciamento social em minha residência. O retorno ao Brasil em meio a todo esse contexto pandêmico foi bastante complicado, tendo em vista o fechamento das fronteiras e dos aeroportos, sendo necessária a intervenção do consulado brasileiro que providenciou um último vôo de repatriação ao Brasil no dia 21 de março de 2020. Apesar de toda tensão vivida, me sinto gratificada pela experiência, pois serviu para ampliar meus horizontes durante esta pesquisa.

O breve relato desta experiência retrata uma condição sócio-histórica da pandemia que tem movido o mundo até então, tendo um impacto direto na educação, a partir da adaptação ao ensino remoto. Assim, esta tese, que já pretendia abordar os contextos emergentes da extensão universitária, ganha ainda mais impulso para reflexão, já que a extensão passou por algumas adaptações mediante o uso de tecnologias digitais.

Nessa direção, foi estruturado o seguinte **problema de pesquisa:** Como se configura a extensão universitária no Brasil (UFSM) e na Argentina (UNC) em contextos emergentes na Educação Superior?

É importante esclarecer que a concepção de extensão universitária adotada nesta pesquisa é de processo formativo-curricular de interlocução transformadora com a sociedade, articulado ao ensino e à pesquisa (BRASIL, 2018). Também é considerada como uma via de mão dupla em que há compartilhamento de conhecimentos e experiências entre universidade e sociedade, visando a produção e democratização do conhecimento científico e tecnológico (FORPROEX, 2012).

Sobretudo, a extensão universitária pressupõe o compromisso social das instituições de educação superior, o que se refere tanto às obrigações e deveres institucionais, mas

especialmente à transformação social, por isso, tal compromisso sobrepõe a responsabilidade social, uma vez que, para comprometer-se é necessário atuar e refletir, de maneira solidária e humana (FREIRE, 1979), o que transcende o ato de gestão universitária.

Ademais, a extensão universitária está imbricada a contextos emergentes na Educação Superior, caracterizados como construções observadas em sociedades contemporâneas que convivem em tensão, com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (RIES, 2013; MOROSINI, 2014). Os contextos emergentes apontam uma sociedade que está em constante transformação; em que se desdobram em desafios e oportunidades; orientam a tomada de decisões dos organismos internacionais, dos governos, dos partidos políticos, dos movimentos sociais e das organizações públicas ou privadas, incluindo as instituições de educação superior e centros de pesquisa. Assim, cabe analisar a extensão universitária, considerando os contextos emergentes que circundam a Educação Superior, visto que estes refletem, direta ou indiretamente sobre a gestão da extensão, requerendo novas estratégias e políticas públicas.

Ao analisar as transformações que vêm ocorrendo na Educação Superior, relacionadas à extensão, observa-se que já vêm sendo debatidos alguns aspectos como, por exemplo, sua inserção nos currículos de graduação (Lei n. 13.005/2014 e Resolução n.7/2018) no Brasil e na Argentina (Resolución 233/2018), bem como as leis de transferência de tecnologia (Lei n. 10.973/2004); no Brasil e Lei n. 23.877/1990, na Argentina.

Considerando a América Latina enquanto produtora de saberes próprios, inclusive sobre extensão universitária e sua necessidade de valorização em oposição às epistemologias colonialistas e dominantes (NOGUEIRA, 2019), o campo de lutas ideológicas na universidade e a concepção de compromisso social adota-se como perspectiva epistêmica deste estudo as contribuições dos teóricos Boaventura Souza Santos, Pierre Bourdieu e Paulo Freire.

Assim, esta pesquisa encontra em suas bases e justificativas: I) a importância do tema para a qualificação da formação universitária; II) a trajetória da autora com a temática; III) a necessidade de compreender a configuração e a contribuição da extensão universitária no Brasil e Argentina, em contextos emergentes da Educação Superior.

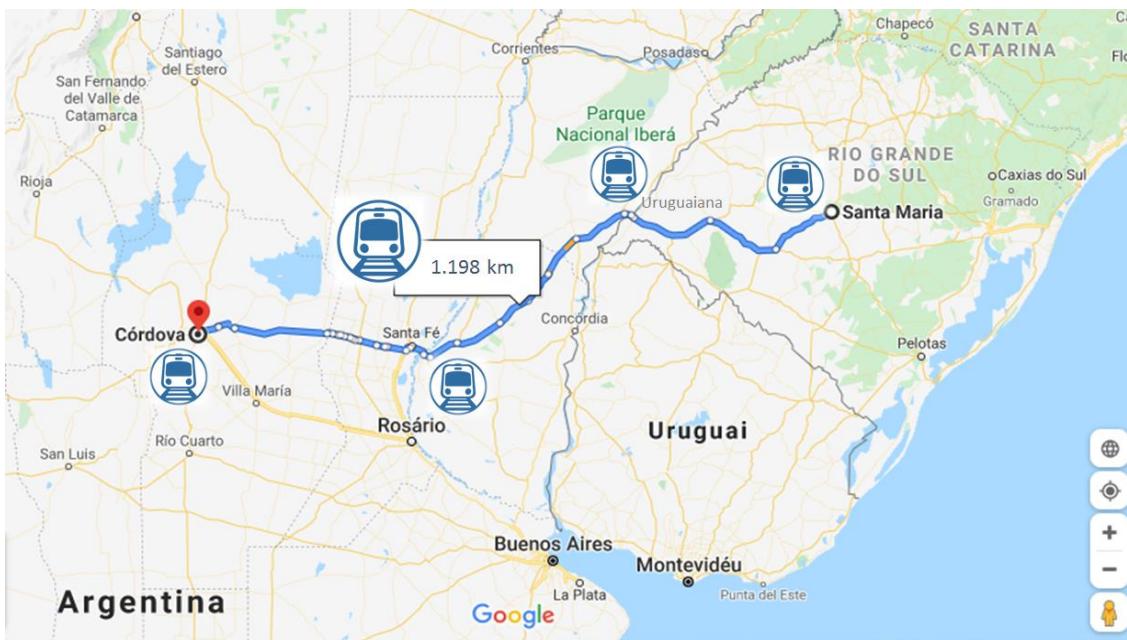
1.3 ROTAS: PARA QUE VIAJAREMOS?

Supondo que nossa viagem de trem teve origem em Santa Maria/RS (Brasil) visando a

Universidade Federal de Santa Maria e destino final em Córdoba (Argentina), na Universidade de Córdoba, a distância percorrida foi de 1.198 km, conforme rota representada na figura 4. Para tanto, como comandante desta viagem de trem, propus, nesta rota, o seguinte **objetivo geral**:

- “Compreender as configurações da extensão universitária, no Brasil (UFSM) e na Argentina (UNC) em contextos emergentes da Educação Superior”.

Figura 4 – Rota da viagem



Fonte: Elaborado pela autora, com base em imagem disponível no Google Maps (2020).

É importante esclarecer que na rota “Santa Maria – Córdoba” estão dimensionados três trechos, delineados pelos seguintes **objetivos específicos**:

Trecho 1 - De Santa Maria (BR) à Uruguaiana (BR) / Paso de Los Libres (AR) - região fronteiriça:

- Contextualizar os aspectos sociais, histórico-educacionais e políticos da extensão universitária no Brasil e na Argentina;

Trecho 2 - Paso de Los Libres (AR) à Santa Fé (AR):

- Caracterizar aspectos inter-relacionados ao contexto da prática nos processos de gestão e políticas institucionais de extensão universitária na UFSM e na UNC;

Trecho 3 - De Santa Fé (AR) à Córdoba (AR):

- Reconhecer e analisar elementos e agentes socioeducacionais relacionados à extensão universitária no Brasil e Argentina, em contextos emergentes na educação superior a partir de um dispositivo analítico próprio.

Para dar conta dos objetivos propostos, priorizei adotar o método estudo de casos comparados (BARTLETT; VAVRUS, 2016), descritos na seção intitulada “Plano epistemológico de viagem” e, diante disso, busquei produções acadêmicas para justificar e subsidiar este estudo. Em um estudo preliminar, encontrei nos periódicos CAPES e na Biblioteca de Teses e dissertações do IBICIT produções científicas que abordam ou se aproximam aos estudos comparados em extensão universitária na América Latina. Foram encontrados os seguintes estudos, conforme quadro 2:

Quadro 2– Trabalhos científicos na perspectiva dos estudos comparados em extensão universitária

Título	Autor/ano
Entre a política e a academia: a extensão universitária numa perspectiva comparada (UFRGS/Brasil - UDELAR/Uruguai) – Tese	Natividade (2003)
La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias – Artigo	Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano (2011)
Análise das políticas de nacionais de extensão na América Latina: Rumo à Inclusão e Cidadania Cultural - Artigo	Roldán et al. (2015)
A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina - Tese	Nogueira (2019)

Fonte: Produzido pela autora.

Natividade (2003) apresenta, em sua tese, um estudo comparado sobre a extensão universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Brasil, e na Universidade da República (UDELAR), no Uruguai. A pesquisa apontou que no Uruguai,

predomina a estratégia scientificista para a extensão em consonância com a vocação política presente desde a constituição do projeto da Universidade da República. No Brasil, a estratégia academicista foi subordinada à vocação científica das universidades. Após o período de redemocratização no Brasil e no Uruguai, com a reorganização das universidades públicas e da extensão universitária, resulta em maior equilíbrio entre as vocações política e científica. Na UFRGS, a nova realidade explica-se tanto pela convivência pragmática entre as estratégias scientificista e academicista, quanto pela redefinição das vocações científica e política da universidade. Na UDELAR há um processo de recuperação da sua vocação política, ao mesmo tempo em que se busca impulsionar sua vocação científica.

Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano (2011) realizam um estudo exploratório sobre concepções, modelos e tendências extensionistas na América Latina. Como primeira concepção, a extensão, a partir da Reforma de Córdoba, se caracteriza de maneira assistencialista e paternalista. Após diversas conferências de extensão e difusão cultural entre os países latino-americanos, a extensão ganha uma concepção de justiça social, marcando o seu diferencial perante universidades europeias e norte americanas. O estudo apontou quatro modelos de extensão latino-americanos: altruísta, divulgação científica, conscientizador e vinculação empresarial. Também identifica como contexto emergente: “el desarrollo de la función de extensión desde el enfoque empresarial, como un requisito del mercado y, concretamente, del sector productivo” (p. 362). No entanto, o autor destaca que é preciso um modelo alternativo de extensão que contraponha os interesses produtivos e foque nas demandas sociais.

Roldán et al. (2015) oferecem uma análise comparativa acerca das políticas nacionais da extensão universitária em: México, Argentina, Brasil, Colômbia e Venezuela. A pesquisa aponta que em todos os países analisados a extensão é considerada como uma das funções básicas da Educação Superior a qual deve estar integrada à pesquisa e ao ensino, apesar disso não ocorrer na prática. Todos esses países têm buscado realizar fóruns de debates para elaboração de políticas extensionistas. Uma dificuldade em comum é a variedade de concepções de extensão, não há uma só definição, o que leva a uma pluralidade de práticas. No México, as políticas públicas vinculam a extensão aos interesses do setor produtivo. Já na Colômbia e Brasil destacam-se por considerar a extensão como uma política cultural e social.

Nogueira (2019) buscou em sua tese “contribuir para a compreensão de como a extensão pode resistir e desconstruir a lógica da colonização, colaborando para a descolonização do pensamento latino-americano e a valorização dos saberem locais e

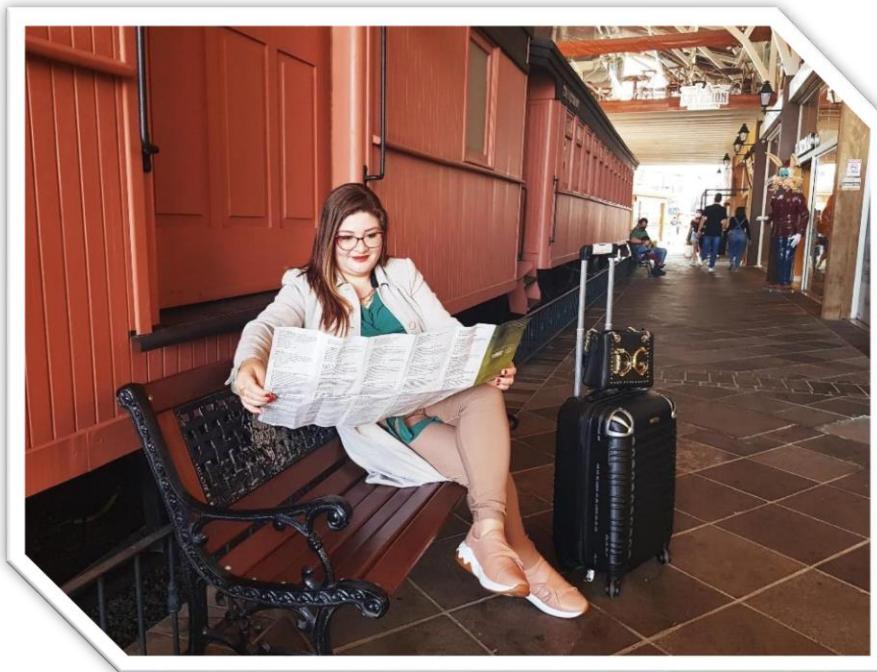
regionais” (p. 23). A autora revela que, tanto no Brasil quanto na Argentina, a extensão universitária é a função acadêmica que pode abrir caminho para a presença da diversidade e a interculturalidade na universidade. A tese não utiliza o método da educação comparada, no entanto consegue trazer muitas informações detalhadas sobre a Reforma de Córdoba, a extensão universitária no Brasil e na Argentina e sobre a Universidade de Córdoba, pois a autora também realizou pesquisa de campo lá, motivos pelos quais serviu como referência.

Assim, identificou-se uma pequena gama de estudos comparados sobre o tema extensão universitária, apesar de ser um tema relevante e haver muitas experiências nas IES, há pouca pesquisa sobre essas. Entretanto, dos estudos encontrados, todos apontam para a diversidade de concepções de extensão, políticas extensionistas ainda incipientes e tendências bastante acentuadas de vinculação da extensão ao setor produtivo. Ademais, destacam a extensão na América Latina como anticolonial, anti-hegemônica com saberes próprios.

O número reduzido de estudos comparados encontrados sobre extensão universitária demonstra a necessidade da produção de novas pesquisas a partir desse método, que permite maior compreensão do compromisso social da universidade na América Latina.

Ainda, alguns temas apontados nas obras, denotam os contextos que estão emergindo na Educação Superior, em termos de extensão universitária, os quais precisam ser analisados com mais profundidade, já que poderão requerer novas dinâmicas de políticas públicas educacionais e de gestão. Seguimos ao próximo capítulo, para compreender o plano epistemológico da viagem.

Figura 5 – Plano epistemotológico da viagem



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O **planejamento da viagem** é importante para uma experiência mais produtiva e com menos surpresas desagradáveis. Precisamos planejar o destino, analisar o mapa, realizar as reservas, refletir em nossas perspectivas para a viagem... Como também sou comandante desse trem, propus a engenharia mecânica para uma viagem segura.

2 PLANO EPISTEMETODOLÓGICO DA VIAGEM

Viagens proveitosas precisam de um planejamento cuidadoso, da mesma forma que uma pesquisa coerente precisa de um plano epistemotológico, no qual se apontam caminhos epistêmicos e técnicos. Este capítulo aborda os aspectos epistemotológicos da pesquisa de doutoramento, considerando os preceitos de Tello e Mainardes (2015, p. 158):

[...] o enfoque epistemotológico é o modo em que se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Nenhuma metodologia é neutra, por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica da metodologia de sua pesquisa, cuja construção deve partir da posição e perspectiva epistemológica desenvolvendo construções metodológicas consistentes.

Assim, é importante dar clareza à perspectiva epistemológica adotada na pesquisa, em diálogo com as contribuições teóricas dos autores sociocríticos que ajudam a discutir a temática ao longo de toda a viagem, bem como a elucidação do método e técnicas de pesquisa/análise apropriados. São premissas da perspectiva sociocrítica: as relações de poder historicamente produzidas; a relação entre fatos e ideologia; a influência do capitalismo e consumo e as opressões de classe. Tal visão crítica sobre a educação/extensão universitária demonstra preocupação com as condições sociais, culturais e econômicas que influenciam os processos educativos (ESTEBAN, 2010).

2.1 A PERSPECTIVA EPISTÊMICA DA PESQUISA: VIAJANDO COM BOURDIEU, BOAVENTURA SOUZA SANTOS E PAULO FREIRE

A escolha dos companheiros de viagem é importante para trocar ideias, se divertir e até mesmo passar alguns imprevistos juntos, afinal de contas, qual viagem não tem um perrengue básico? A busca pelos companheiros de viagem, visando a coerência epistemológica, foi um desafio que exigiu bastante leitura, cautela e consulta à pesquisadores mais experientes. Em uma leitura flutuante de teses, dissertações e artigos, observou-se que a temática extensão universitária é recorrentemente fundamentada nas perspectivas de Boaventura Souza Santos, Pierre Bourdieu e Paulo Freire, inclusive relacionando-os, pois cada um traz contribuições críticas que se complementam. Acredita-se que estes autores podem ser associados de maneira coerente e convergente, numa perspectiva sociocrítica, nesta tese e ao final, todos terão tornado esta viagem mais produtiva.

Quando nos referimos a uma viagem de trem, geralmente imaginamos um sistema ferroviário de alta qualidade, a exemplo do europeu que atrai milhares de viajantes todos os anos. A América Latina não possui um sistema ferroviário integrado como o europeu, porém, isso não significa que não tenhamos aventuras incríveis e peculiares no Sul para explorar.

O fato é que o “Norte” do mundo parece ser sempre mais atraente que o “Sul” e isso é bastante compreensível quando levamos em conta que o Norte, historicamente, se sobrepõe ao Sul, especialmente no desenvolvimento econômico e poder político. A maioria dos saberes produzidos na humanidade seguiu uma verticalidade que sempre deixou o Sul em desvantagem em relação ao Norte, pois o colonialismo “foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder” (SANTOS; MENESES, 2014, p. 19).

Apesar da linguagem figurada, aqui não estamos tratando a respeito do Sul ou do Norte geográfico, mas, sim, de aspectos políticos, culturas e epistemológicos. O Norte representa um paradigma dominante de conhecimento que suprime os saberes do Sul. Nessa lógica, Santos e Meneses (2014) apontam a existência de uma linha abissal entre Norte e Sul, [...] “um sistema de distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade social em dois universos ontologicamente diferentes” (p. 24). Esse pensamento abissal é o que separa o “Norte” do “Sul”, numa referência de colonizador sobre o colonizado, em que o Norte impõe um domínio sobre o Sul em todos os sentidos, gerando um ambiente de constante exclusão, em que o conhecimento científico não se encontra distribuído equitativamente. O autor defende a valorização das “Epistemologias do Sul”, o que contribuiu para compreender e discutir a identidade extensionista latino-americana, a qual possui peculiaridades em relação às formas de extensão anglo-saxônicas.

Diante disso, busca-se a perspectiva de Boaventura Sousa Santos, sociólogo e professor universitário português, mas também poeta e ativista de movimentos sociais e governos progressistas. Atualmente faz parte do quadro docente das Universidades de Coimbra, Wisconsin e Warwick. O autor possui uma vasta obra que abrange as grandes causas da humanidade, as lutas pela igualdade e os direitos dos oprimidos. Preocupa-se e faz análises críticas de temas como: a emergência e as lutas dos movimentos sociais; os olhares alternativos que produzem os processos de globalização contra hegemônica; a construção de um novo tipo de pluralismo jurídico que contribua com a democratização de nossas sociedades; a reforma criativa, democrática e emancipadora do Estado e a defesa irredutível dos direitos humanos; a criação de universidades populares que promovam diálogos

interculturais, entendidos como uma forma de combate contra a uniformidade e a favor de uma ecologia de saberes emancipatórios e libertários (GENTILI, 2018). Boaventura Sousa Santos (2011) defende a justiça cognitiva, a qual pressupõe que todas as vozes possam se expressar de maneira igualitária.

Lutar por uma justiça social global implica, afinal, uma luta pela justiça cognitiva global transformando a impossibilidade de co-presença em co-presença radical em que as práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. (SANTOS, 2011, p. 45).

O autor contrapõe a hegemonia neoliberalista e defende a universidade pública. Nesta seara, a extensão universitária também vem sofrendo pressões neoliberalistas, assim como a universidade, o que a descharacteriza enquanto bem público e transforma a educação superior em mais uma mercadoria. Nesse quesito, argumenta contra o avanço neoliberalista dos organismos multilaterais sobre a Educação Superior, posto que tal pressão produtivista desvirtua a universidade das preocupações humanistas ou culturais (SANTOS, 2011).

Com a restrição de recursos para a educação superior, a autonomia universitária fica um pouco limitada e a venda de serviços universitários pode tornar-se uma alternativa para obter recursos extraorçamentários. Nessa direção, Santos (2011) relembra que a universidade não pode deixar de ser um bem público (declarado pela UNESCO), para ser um mercado de serviços, motivo pelo qual é preciso resistir:

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

Assim, a grande questão está em não permitir que a universidade se submeta às pressões capitalistas e se transforme em mais uma empresa com serviços técnicos especializados. Além disso, é necessário lembrar que a prestação de serviços, também, é uma modalidade extensionista, mas que necessita seguir as diretrizes dialógicas da extensão e estar imbricada ao processo formativo.

Ainda, a extensão precisa partir das demandas da comunidade externa, mas com um olhar mais voltado aos problemas sociais, redução das desigualdades, qualificação da educação básica, entre outros, numa via de mão dupla com troca de saberes e de aprendizagem também com o público. Nesse sentido, Santos e Meneses (2014) fazem uma crítica à monocultura de saberes, ao colonialismo que persiste até hoje por meio das epistemologias dominantes que nos foram impostas ao longo dos anos. Como alternativa a

esse pensamento limitante, Santos e Meneses (2014) propõem a "Ecologia de Saberes", como uma contra epistemologia, a qual busca conceder credibilidade também para conhecimentos não científicos sem descredibilizar o conhecimento científico, uma vez que todos os conhecimentos possuem limites internos e externos. Tal possibilidade abre espaço para que o público participe mais ativamente das ações extensionistas e compartilhe dos seus conhecimentos com a comunidade universitária.

Nessa direção, o autor também lança, em 2020, a obra "A cruel pedagogia do vírus", que aborda a forma como a crise socioeconômica se agrava com a pandemia e faz emergir ainda mais problemas sociais, os quais o Estado não consegue dar respostas adequadas, tornando as desigualdades sociais ainda mais extremas. A obra aponta um mundo dividido entre povos visíveis e invisíveis por sua condição socioeconômica, em quem os considerados invisíveis ficam com pouca ou nenhuma assistência estatal, afunilando ainda mais os índices de pobreza. O autor problematiza, por exemplo, como o público mais vulnerável que nem água encanada tem, vai poder lavar frequentemente as mãos durante a pandemia? Como vão adquirir máscaras? E como vão sobreviver sem poder trabalhar para manter seu sustento, tendo em vista a necessidade de isolamento social? Ainda, o autor afirma que a crise sanitária provém do descuido ambiental, o qual é consequência de um capitalismo predatório dos recursos naturais.

Assim, as contribuições de Boaventura Sousa Santos são importantes no que se refere à reflexão acerca da extensão universitária na América Latina num contexto macropolítico e, especialmente nesta tese, tendo em vista que o viés extensionista latino-americano é o da justiça social e de que a extensão é uma função potencializadora da qualificação da educação superior.

Outro companheiro de viagem é o autor Pierre Bourdieu, filósofo e sociólogo francês que realiza a análise de como os indivíduos incorporam a estrutura social, legitimando-a e reproduzindo-a a partir dos conceitos de campo, *habitus* e capital. O autor auxilia na compreensão das relações de poder que influenciam a extensão universitária. Podemos pensar nas relações de poder entre passageiros da primeira classe (dominantes) do trem e passageiros da 3ª classe (dominados), onde o capital simbólico dos dominantes é maior do que os dominados, o que pode gerar algumas tensões durante a viagem, já que alguns terão mais conforto e regalias durante o trajeto em relação aos outros.

Bourdieu vê os homens como agentes em constante disputa por prestígio e ascensão social, traz como conceitos o campo (1983B); o *habitus* (1987), o capital e as estratégias

(1974; 1990). Abordar extensão universitária é confrontar-se com disputas sociais que envolvem estruturas e indivíduos em um campo chamado de científico (BOURDIEU, 1983).

Um campo se define, entre outras coisas, como local de disputa, entre interesses próprios de outros campos, espaço de atuação dos indivíduos na sociedade:

[...] Os campos são resultados de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo e o que dá suporte são as relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia, isto é, o monopólio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo. (BOURDIEU, 1984, p.114).

Bourdieu realiza uma crítica ao campo científico/universitário, uma vez que ao debater a produção científica, descortina relações de poder e de dominação, as quais comprovam que a ciência não é neutra. Para o autor, o campo científico é: “como qualquer outro campo, com suas com suas relações de força e monopólios, suas lutas, estratégias, interesses e lucros.” (BOURDIEU, 1983, p. 123) tendo como definição:

[...] luta, mais ou menos desigual, [...] segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo. (BOURDIEU, 1983, p. 136-137).

Nesse sentido, os agentes sociais do campo científico lutam pelo reconhecimento de seus produtos e de seu capital social (autoridade científica), o que significa o poder de impor uma definição de ciência ou estabelecer critérios. Também podem improvisar ou elaborar novas estratégias e conferir um papel mais relevante às estruturas simbólicas.

O conceito de *habitus* aponta para a interdependência entre o indivíduo e a sociedade através das percepções inconscientes do campo, sendo uma tendência para práticas, ações e condutas, em que o comportamento é influenciado por padrões sociais:

[...] sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, [...] como princípios organizadores da ação, significava construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos”. (BOURDIEU, 1990, p. 26).

A estratégia seria uma sequência de práticas estruturadas ou série de ações ordenadas e orientadas que os agentes desenvolvem em função de um *habitus* adquirido (BOURDIEU, 1990). Assim, os agentes que monopolizam a autoridade específica ao campo tendem a organizar estratégias de conservação, em oposição aos novatos que, detentores de menos capital, procuram subverter a dominação, articulando estratégias de subversão ou sucessão.

Os agentes dominantes utilizam-se de estratégias de conservação, visando manter a ordem científica que lhes convém, em contrapartida, os dominados ou aspirantes podem utilizar estratégias de subversão, quando em troca de uma redefinição dos princípios de legitimação da dominação, fazem investimentos arriscados que “assegurem o lucro dos dominantes em troca de uma redefinição completa dos princípios de legitimação da dominação” (BOURDIEU, 1983, p. 138) ou então estratégias de sucessão, quando os aspirantes procuram reproduzir em seus trabalhos o mesmo ideal de ciência proposto pelos dominantes, permitindo uma entrada mais “tranquila” no campo e a possibilidade de acúmulo de capital científico no curto prazo, sendo uma forma de obter reconhecimento de seus pares (BOURDIEU, 1983).

Uma interpretação bourdieuana, de certa forma, pode ser um pouco desconfortável a muitos pesquisadores, pois pode trazer à tona fatos do campo científico que nem sempre estão explícitos, uma vez que, ao estudar a extensão universitária, depara-se com o desafio dessa função tornar-se, de fato, indissociável do ensino e da pesquisa e, ao buscar a compreensão dessa situação que é histórica, identificam-se, no seio dessa discussão, relações de poder muito intensas que influenciam no avanço ou não avanço desta função acadêmica. O que fica explícito é que o investimento seja simbólico ou econômico é, ainda, bastante desigual entre as três dimensões acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão). Assim, Bourdieu foi fundamental na discussão das relações de poder que envolvem o campo científico e a extensão universitária, além disso, inspirou a proposição de um dispositivo de análise de contextos emergentes da educação, aplicado no capítulo final da tese.

Ainda, considerando o viés educativo da temática da pesquisa, Paulo Freire acrescenta muito nas discussões desta tese, pois defende a educação para a liberdade e a pedagogia para os oprimidos, incentivando a autonomia dos educandos, o que converge com a concepção de extensão que se acredita, ou seja, uma extensão emancipatória e formativa de protagonismo estudantil. Além disso, Freire é uma referência mundial na área da educação sendo reconhecido no mundo todo. Nessa viagem, Freire auxilia na reflexão do verdadeiro sentido da extensão universitária e da autonomia estudantil.

Destaca-se o livro “Extensão ou Comunicação” publicado em 1969, enquanto o autor estava exilado no Chile. Tal obra tensiona o termo “extensão” nos sentidos etimológicos e gnosiológicos da palavra, em que o autor aponta que o termo significa meramente transferência de conhecimento. Buscando confrontar o sentido ideológico da palavra extensão, o autor defende o termo comunicação, pois tal termo indica o diálogo e

compartilhamento de experiências. Na mesma perspectiva, adota-se também, as obras *Pedagogia do oprimido* (1968) e *Pedagogia da autonomia* (1996).

A *Pedagogia do Oprimido* (1987) destaca-se como humanista e libertadora e aponta dois momentos, o primeiro, em que os oprimidos vão reconhecendo a própria opressão e vão comprometendo-se na práxis (ação-reflexão), com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987). Numa perspectiva latino-americana de extensão, a *Pedagogia do Oprimido* faz todo o sentido, considerando que por muito tempo o povo latino-americano sofreu dominação e até hoje está se libertando dos efeitos desse processo.

A obra “*Pedagogia da Autonomia*” de Freire (1996) apresenta uma reflexão sobre a relação entre educadores e educandos, elaborando propostas de práticas pedagógicas focadas na autonomia, no respeito aos saberes e na capacidade crítica do estudante. Nesse sentido, a extensão necessita despertar essas competências críticas do aluno sobre a realidade, pois assim se desenvolve o protagonismo estudantil tão necessário às ações extensionistas.

Diante disso, acredita-se ter um arcabouço teórico pode contribuir significativamente na discussão dos aspectos macropolíticos e micropolíticos da extensão universitária no decorrer desta viagem. Na sequência, apresenta-se a contextualização do plano de viagem, levando em conta o país de origem (Brasil) e de destino (Argentina).

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PLANO DA VIAGEM

Com a finalidade de contextualizar o plano de viagem internacional, salienta-se conforme dados do IBGE (2020) que Argentina (2.780.400 Km²) e Brasil (8.510.820,623 Km²) são os dois maiores países da América do Sul; ambos em desenvolvimento e com forma de governo de República Federativa, conforme demonstra a figura 6:

Figura 6 – Brasil e Argentina: em destaque a localização



Fonte: Disponível em <<https://www.jointransportes.com.br/atuacao>> (2020).

Os países citados foram descobertos por espanhóis e portugueses, respectivamente, no início do século XVI e com independência, de seus colonizadores, proclamada no início do século XIX. Daí em diante, as referidas nações passaram por uma série de eventos históricos,

políticos e culturais que foram moldando sua organização política, social, econômica, educacional, entre outros aspectos, até os dias atuais. No quadro 3, justapõem-se características gerais destes países:

Quadro 3 – Características gerais Argentina e Brasil

País	Argentina	Brasil
Idioma	Espanhol	Português
População	44.780.675	211.049.519
Moeda	Peso argentino	Real
Gastos públicos com educação	5,6% do PIB	6,2% do PIB
Investimento em pesquisa e desenvolvimento	0,53 do PIB	1,26 do PIB
Taxa de alfabetização (15 anos ou mais)	99%	93%
Índice de desenvolvimento humano (IDH)	0,83	0,76
Esperança de vida	76,5 anos	75,7 anos
Número de IES (públicas e privadas)	131	2.537

Fonte: Produzido pela autora, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020).

Ambos os países, apesar de suas diferenças geográficas, demográficas, históricas e culturais, possuem semelhanças em termos sociais e econômicos, conforme dados do quadro 3. No entanto, deve-se considerar também que a extensão territorial e a população são bem desproporcionais quando comparados, o que também reflete nas estatísticas dos itens disposto referido quadro.

Acrescenta-se, ainda, que a globalização, na América Latina, a partir dos anos 90, fez emergir governos neoliberais com políticas universitárias que atendessem aos interesses do mercado, com a redução dos gastos públicos, privatização das empresas públicas e o fomento da privatização das instituições educacionais, o que vêm moldando os Sistemas de Educação Superior nos referidos países. A seguir são apresentadas as características gerais dos sistemas de Educação Superior argentino e brasileiro.

2.2.1 Contextualizando o sistema universitário brasileiro

O sistema universitário brasileiro é o mais tardio da América Latina, sendo reproduzido a partir do modelo francês e na época do regime militar aproximou-se mais do modelo norte-americano de universidade (ANASTASIOU, 2001). A primeira universidade do Brasil foi fundada somente em 1920, sendo denominada como Universidade do Rio de Janeiro pelo decreto n. 14.343/1920. Até então, havia algumas faculdades isoladas que

serviam aos interesses das classes mais abastadas da época as quais foram sendo aglutinadas para se tornarem universidades. Mas foi só a partir da década de 40, com o crescente quantitativo de universidades, que o sistema universitário público brasileiro se constituiu, sendo federalizado apenas nos anos 50 (SAVIANI, 2004).

O Brasil possui um dos maiores números de matrículas de estudantes na Educação Superior da América Latina, tendo em vista ser o maior país da região Sul, no entanto, a taxa bruta de escolarização na Educação Superior para estudantes de 18-24 anos é de apenas 21,7%, uma das menores da América Latina (INEP, 2019).

De fato, o grande problema do acesso ao Ensino Superior no Brasil é que a procura sempre foi maior do que a oferta de vagas, o que gerou a necessidade de haver um processo de admissão, chamado, primeiramente, de vestibular, no qual os candidatos realizavam provas de conhecimentos relacionados ao período escolar básico, sendo o único meio de acesso até o ano de 2009. Atualmente, o acesso às IES ocorre, também, pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) , no qual as IES oferecem vagas para estudantes que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o qual é a avaliação em larga escala que afere a qualidade do Ensino Médio no Brasil.

Historicamente, a Educação Superior no Brasil é considerada elitista, no entanto, com os programas “Reestruturação e Expansão das Universidades Públicos (REUNI)”, instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, bem como a política de assistência estudantil (decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010) e de ações afirmativas (lei n. 12.990 de 09 de junho de 2014), possibilitaram que a população de baixas condições socioeconômicas tenha acesso e permanência no ensino superior. Ainda assim, o acesso às IES ainda é muito distante para parte significativa da população brasileira.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2018, o Brasil possui 2.537 instituições de Educação Superior, sendo 88,2% privadas e 11,8% públicas. (INEP, 2019), ou seja, o ensino superior privado é consideravelmente maior do que o ensino superior público no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n. 9.394/1996, define as instituições de Ensino Superior em: públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares).

A Educação Superior no Brasil é composta por cinco modalidades conforme lei n. 9.394/1996: a) cursos sequenciais, de formação específica, (que conferem diploma), ou de complementação de estudos, que oferecem certificado de conclusão; b) graduação, que comprehende bacharelado e licenciatura. c) graduação tecnológica: confere grau de tecnólogo

ao concluinte; d) pós-graduação, composta pelos níveis de especialização (pós-graduação *lato sensu*), mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*); e) extensão, representada por cursos livres e abertos a candidatos que atendam aos requisitos determinados pelas instituições de ensino. No quadro 4, seguem os tipos de cursos superiores ofertados pelo Sistema Universitário Brasileiro:

Quadro 4– Tipos de cursos superiores no Brasil

	Cursos	Duração
Sequenciais	Formação específica	2 anos
Graduação	Licenciatura, bacharelado e tecnólogo	2-6 anos
Pós-graduação	Especialização, Mestrado e Doutorado	2- 4 anos
Extensão	Cursos livres e abertos	variável

Fonte: Brasil (1996).

Os cursos superiores são ministrados tanto por instituições públicas (criadas e mantidas pelo poder público nas três esferas: federal, estadual e municipal), quanto privadas (criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos), sendo que essas instituições, em suas estruturas podem ser reconhecidas como universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores, escolas superiores e faculdades integradas.

As Universidades são caracterizadas por englobarem o ensino, a pesquisa e a extensão, são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa investigação, extensão, domínio e cultivo do saber humano. Devem possuir:

Produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto das necessidades de nível regional e nacional; II. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; III. um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996).

As universidades federais ou públicas tem autonomia didática e científica, bem como autonomia administrativa e de gerenciamento de recursos financeiros e do patrimônio institucional. A autonomia universitária, para Durham (2006), das universidades públicas brasileiras, é relativa apenas ao exercício de suas atribuições, ou seja, é um reconhecimento da

sua capacidade de reger-se, dentro de suas funções (autonomia didático-científica administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, no entanto isso não significa soberania e nem a exime do controle do Estado, pois:

[...] No Brasil, toda a estrutura da administração pública está formulada de modo a garantir um rígido controle burocrático sobre todas as entidades que o integram, sem nenhum espaço onde incluir uma instituição dotada de autonomia, com a possível exceção das empresas públicas. (DURHAM, 2006, p. 3).

Apesar da Constituição Federal (1988) apontar que as universidades federais gozam de autonomia didática e científica administrativa e de gestão financeira e patrimonial, na prática, estão atreladas às normas da administração pública, muito longe da autonomia das universidades particulares, por exemplo, (DURHAM, 2006).

Os Centros Universitários são instituições multicurriculares que oferecem educação de excelência e têm autonomia em seus cursos e programas de Educação Superior, já as Faculdades são instituições multicurriculares organizadas para atuar de uma maneira comum e sob um regime unificado. Os Centros de Educação Tecnológica são instituições que oferecem educação em nível básico, técnico ou tecnológico em nível médio ou superior.

Destacam-se as cinco maiores universidades públicas no Brasil: a Universidade de São Paulo (USP) com cerca de 100 mil alunos; a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com aproximadamente 67 mil alunos; a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com 34 mil alunos; a Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (UNESP) com cerca de 46 mil alunos e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com cerca de 30 mil alunos (REVISTA EXAME, 2018).

A UFSM, com cerca de 27 mil estudantes, objeto deste estudo, se destaca por ter sido a primeira universidade fundada no interior do Brasil, em 1960, na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, a qual exerce uma grande influência no desenvolvimento regional e compromisso social.

A extensão universitária brasileira possui como modalidades definidas pela política nacional de extensão: projetos, programas, cursos, eventos e prestação de serviços (BRASIL, 2012). A extensão é considerada uma função indissociável do ensino e da pesquisa em sua legislação, no entanto, na prática, também ainda há muito a ser feito, especialmente em termos de políticas públicas, analisada nesta tese, sob a perspectiva dos contextos emergentes.

2.2.2 Contextualizando o sistema universitário argentino

O sistema universitário argentino foi criado ainda no século XVII, com orientação confessional jesuítica e ênfase nas disciplinas humanas. “A partir do século XIX, introduziu-se o modelo francês de universidade por meio do ensino teórico e erudito” (HORTALE e KOIFMAN, 2007). Entretanto, somente em 1993, com a promulgação da Lei de Educação Nacional n. 24.195/1993 se fez referência ao Sistema de Educação Superior argentino, apesar da longa trajetória de suas IES. Posteriormente, esta lei foi revogada e em seu lugar foi publicada a nova Lei de Educação Nacional n. 26.206/2006. Ainda, o Sistema Universitário Argentino possui uma lei específica que o regulamenta, a Lei de Educação Superior, n. 24.521/1995.

A Educação Superior está a cargo de universidades (públicas, provinciais ou privadas e institutos universitários¹³ (públicos ou privados), reconhecida pelo Estado.

Na Argentina, a Educação Superior é binária, composta de duas modalidades: a universitária, desenvolvida pelas universidades e institutos universitários e a não universitária, constituída pelos institutos superiores não universitários. As universidades e os institutos universitários concedem títulos de grau (licenciado, engenheiro, professor, advogado, médico, arquiteto etc.) e de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). (SILVA; ROCHA; SOARES, 2014).

As universidades devem oferecer uma formação cultural interdisciplinar voltada para a integração do conhecimento, bem como uma formação científica e profissional específica para as diferentes carreiras, em benefício do homem e da sociedade à qual pertencem, também devem desenvolver sua atividade em diversas áreas disciplinares não relacionadas, estruturadas organicamente em faculdades, departamentos ou unidades acadêmicas ou equivalentes. Os institutos universitários oferecem só um tipo de formação, podem formar, por exemplo, professores de escolas primárias e secundárias, além de oferecer programas profissionais e técnicos curtos. (ARGENTINA, 2006).

Predominam as instituições públicas de Educação Superior, sendo 68 estatais e 63 privadas (DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIA, 2018), ou seja, a maioria das IES ainda são públicas na Argentina, diferente da realidade no Brasil, onde as instituições privadas são predominantes. O acesso à educação superior ocorre logo após o término do ensino médio, para todos os estudantes, sem processo seletivo, exceto para pessoas com 25 anos ou mais de idade que não tenham concluído o ensino médio, os quais passarão

¹³ Antes de 2006 eram denominadas instituições não universitárias, no entanto foram modificadas para institutos universitários pela Lei de Educação Nacional n. 26.206/06.

por uma avaliação antes de seu ingresso em uma IES. Apesar das universidades terem liberdade de realizar processos seletivos, o acesso é livre e irrestrito ao ensino superior público e gratuito continua sendo a prática amplamente majoritária na IES argentina, em especial nas universidades públicas mais reconhecidas.

A Argentina se destaca na taxa bruta de escolarização na Educação Superior de pessoas de 18-24 anos, chegando a cerca de 58,8% da população (DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIA, 2018). Assim, encontra-se na fase de universalização da Educação Superior, permitindo o acesso da maioria da população argentina, o que a deixa em vantagem em relação ao Brasil, que ainda está muito longe de tal universalização. No quadro 5, seguem os tipos de cursos superiores ofertados pelo Sistema Universitário Argentino:

Quadro 5 – Tipos de cursos superiores na Argentina

Nível	Cursos	Duração média
Grado (graduação)	Licenciatura e bacharelado	4 anos
Posgrado (pós-graduação)	Especialização, Mestrado e Doutorado	1- 4 anos

Fonte: Ministerio de la Educación (2006).

Na Argentina, a Constituição Federal de 1994 também aponta autonomia universitária como conquista, ainda, da Reforma de Córdoba (1918): “[...] sancionar leyes de organización y de base de la educación, (...) que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. (ARGENTINA, 1994).

As mais importantes universidades nacionais são a Universidade de Buenos Aires (a maior, com 300 mil estudantes), a Universidade Nacional de Córdoba (136 mil estudantes), Universidade Nacional de La Plata (90 mil estudantes), Universidade Nacional de Rosario (75 mil estudantes) e a Universidade Nacional Tecnológica (70 mil estudantes). A Universidade Nacional de Córdoba destaca-se não só por ser a primeira universidade da Argentina, mas também pela memorável Reforma de Córdoba (1918) que difundiu a extensão universitária para toda América Latina.

As universidades argentinas consideram a extensão universitária como uma de suas funções básicas enquanto ação cultural, capacitação não formal, assistência, transferência científica e tecnológica e práticas sociais (DÍAZ; HERRERA, 2003).

2.3 ENGENHARIA MECÂNICA FERROVIÁRIA

A engenharia mecânica ferroviária, responsável por manter o trem em pleno funcionamento e nas rotas adequadas, é importante, dentre outros aspectos, pela realização de inspeções, medições e testes em peças e componentes para que não haja comprometimento técnico da viagem, bem como para manter a segurança dos passageiros.

Optou-se pela analogia “engenharia mecânica” justamente porque a mecânica promove a mobilidade de um trem e, por meio dela, torna-se possível que a viagem ocorra de maneira confiável e segura. Dessa mesma maneira, os procedimentos metodológicos de uma pesquisa são fundamentais para o bom andamento dos processos investigativos e quanto mais fundamentados forem os aspectos epistemotodológicos, mais confiável será o seu resultado.

Nessa direção, a abordagem da pesquisa constitui-se como qualitativa, porque se preocupa com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado; explora um universo de conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas (FLICK, 2009). Creswell (2016, p. 26) também complementa que:

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Tal natureza qualitativa exige um raciocínio indutivo, partindo de particularidades para temas gerais durante o processo de construção e interpretação dos dados. Considerando o tema/fenômeno “a extensão universitária em contextos emergentes na Educação Superior” e seus contextos situados: Universidade de Córdoba (UNC/Argentina) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/Brasil), o método selecionado foi o “**estudo de casos comparados**” (ECC), de Bartlett e Vavrus (2016; 2017). Assim, o que se compara são as políticas extensionistas dos contextos emergentes na Educação Superior de cada país que despontam ou se consolidam por meio de políticas públicas internacionais e nacionais.

O ECC envolve duas lógicas de comparação: primeiro, a comparação por contraste; e segundo, um rastreamento entre escalas internacional, nacional e local. Durante toda a pesquisa se observa este rastreamento em escalas e ao longo do tempo, bem como uma comparação que não visa ranquear os casos, contudo compeendê-los de maneira mais ampla.

A inspiração no Estudo de Casos Comparados buscou fundamentar a configuração e contextualização do plano desta viagem, bem como ter por base os aspectos da engenharia mecânica adequada aos contextos estudados, ao tempo de viagem e respectivas técnicas de construção de dados pelas vias férreas. Para o tratamento dos dados, adotou-se a análise de contextos emergentes, a partir e da proposta de um dispositivo analítico produzido por esta autora.

Destaca-se que a UNC foi selecionada para o estudo, tendo em vista o fato histórico da Reforma de Córdoba (1918), importante contexto emergente sócio-histórico para o estabelecimento da extensão no continente latino-americano, aliada à oportunidade de mobilidade acadêmica realizada pela autora na referida instituição em 2020. Já, no caso da UFSM, a escolha ocorre por ser a universidade de origem da autora, o que facilita o acesso às informações, bem como a possibilidade de apresentar uma tese implicada em uma contribuição a essa instituição e de atuação profissional.

2.3.1 O método “Estudo de casos comparados” (ECC)

O método Estudo de Casos Comparados ressignifica os tradicionais estudos de casos (STAKE, 1995; MERRIAM, 1998; YIN, 2014), a partir de contraposições em relação a: fusão entre fenômeno e contexto, suas noções limitadas de contexto e delimitação do caso a priori. Assim, promove-se a atenção cuidadosa, evolutiva, iterativa¹⁴ aos contornos do delineamento da pesquisa e aos limites percebidos pelos participantes que se tornam mais significativos. Também se defende a capacidade de generalização por meio da geração de insights teóricos e consideram que o estudo de casos precisa ser explicativo para ter uma maior significância teórica e não apenas descritivo ou exploratório. Tal método é uma resposta à inadequação das abordagens tradicionais de estudo de caso, pois apresenta a capacidade de sintetizar e comparar informações ao longo do tempo e do espaço, enquanto YIN (2014) orienta apenas a abordagem de fatos contemporâneos.

¹⁴ Movimento de “vai e vem” a partir do contingente de fatores, atores e características relevantes, onde a cada nova descoberta, mais dados são adicionados à investigação.

Bartlett e Vavrus (2016) são pesquisadoras da área da Educação e estudam Política Educacional, sendo uma importante e inovadora referência para esta tese que é da linha de pesquisa das políticas públicas educacionais, com foco em políticas de extensão universitária. As referidas autoras chegam a afirmar que poderiam tranquilamente substituir a palavra “fenômeno” por “políticas”, pois adequa-se bem ao estudo de casos comparados (ECC).

Por fenômeno, queremos dizer a questão central ou ideia que nos preocupa como pesquisadores. O termo fenômeno nos direciona primeiro, para algo como uma política ou um programa e, então, quando entra em foco, nos leva a perguntar o que há de inesperado nele, por que é para quem isso importa. (BARTLETT E VAVRUS, 2017, p. 06).

Assim, as autoras exemplificam o que seria um “caso”:

Por exemplo, em vez de pensar na Escola A como o caso, poderíamos pensar em uma política de promoção da pedagogia centrada no aluno ou um novo pacote de avaliação padronizado como o fenômeno que buscamos compreender, e o caso é formado pelo rastreamento entre locais e escalas até compreender como o fenômeno surgiu, como foi apropriado por diferentes atores e como se transformou na prática (BARTLETT E VAVRUS, 2017, p. 10).

Assim, os casos a serem investigados tem por base a construção teórica do fenômeno do estudo (políticas extensionistas em contextos emergentes na Educação Superior) rastreados nas escalas internacional, nacional e institucional. Nessa perspectiva, o ECC adota uma abordagem que considera as pessoas, as situações, os eventos e processos/influências que os conectam, ou seja, é uma comparação orientada por processos. Tal abordagem promove um delineamento emergente, no qual as ideias vão sendo construídas ao longo da pesquisa, contrapondo a delimitação de caso proposta por Yin (2014), conforme as autoras abordam:

[...] ao invés desta limitação a priori do caso, a abordagem ECC apresenta um acompanhamento iterativo e contingente de fatores, atores e características relevantes” e que a abordagem busca explorar dos processos históricos e contemporâneos que produziram um senso de lugar, finalidade ou identidade compartilhada (BARTLETT; VAVRUS, 2017b, p. 907).

As autoras do método ECC acreditam ser fundamental separar o fenômeno de interesse do contexto da pesquisa, a fim de obter maior consistência na análise, frisando que o *lócus* do estudo não é o objeto do estudo. Desta forma, repensar o contexto nos distancia da “delimitação” de um estudo a priori e, ao contrário, transforma o projeto em identificação das redes históricas e contemporâneas de atores, instituições e políticas que produzem algum sentido acerca de um lugar delimitado para finalidades específicas. Esta inversão do processo

da pesquisa por estudo de caso tem implicações importantes para a comparação, pois permite uma ampla abordagem. Neste estudo são identificadas as políticas extensionistas e agentes sociais do nível global ao institucional, ao longo do tempo.

A noção de contexto abarca, nesse sentido, as relações de poder e teorias críticas de lugar e espaço, o que ultrapassa a localização geográfica institucional (BOURDIEU, 1983). Entende-se, assim, que todo contexto é afetado pela história e pela política e que qualquer local específico é influenciado por processos econômicos, políticos e sociais muito além de seus limites físicos e temporais. Para tanto, as duas universidades (UFSM e UNC) não são consideradas isoladamente, entretanto, a partir das culturas universitárias produzidas, as quais são influenciadas por ações muito além da definição do local e do momento atual, produzindo diferentes práticas de extensão universitária.

Cabe reforçar que este estudo de casos comparados não pretende designar o melhor ou pior país/universidade no que tange à extensão universitária e sim, como já afirmado no objetivo geral, “Compreender as configurações da extensão universitária, no Brasil (UFSM) e na Argentina (UNC) em contextos emergentes da Educação Superior”, ou seja, reconhecer, de forma interpretativa, os principais fenômenos e fatos que vem ao longo da história e, sobretudo, atualmente, desencadeando em novas formas de pensar, articular e realizar a extensão universitária nos países e universidades em questão.

É essencial observar que, desde o início, a abordagem ECC envolve uma definição ampla de “política como prática” que, nesta tese, dá ênfase às políticas institucionais de extensão universitária da UFSM e da UNC. Além disso, tais práticas sempre se desenvolvem em relação a ambientes políticos, sociais, culturais e econômicos mais amplos. Nesse sentido, cabe fazer uma referência ao “contexto de prática” (BALL; BOWE, 1992), em que a política, ao ser interpretada, pode ganhar novos sentidos/efeitos e consequências diferentes da proposta da política original. Logo, as políticas não são simplesmente implementadas, mas, sobremaneira, ressignificadas. Este contexto da prática é analisado, durante a pesquisa, sob o ponto de vista dos documentos e dos agentes institucionais.

O estudo de caso tradicional (YIN, 2014) incentiva a selecionar casos que produzam resultados similares ou diferentes por alguma questão previsível, o que é considerado muito rígido no ponto de vista de Bartlett e Vavrus (2017). Diante disso, a escolha da Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituições bastante diversas, não necessita passar por um crivo de padronização para serem comparadas, uma vez que não se pretende comparar as instituições entre si, mas sim as políticas de

extensão universitária em contextos emergentes, nestes espaços, as quais refletem políticas nacionais, regionais e internacionais como “contexto de influência e de produção de texto” (BALL; BOWE, 1992). Apesar de não haver a pretensão de analisar o ciclo de políticas neste estudo, os conceitos¹⁵ de (BALL; BOWE, 1992) se fazem presentes durante toda a pesquisa, tendo em vista que estão imbricados às políticas analisadas.

O estudo de caso comparativo considera três lógicas de comparação distintas, sendo a primeira regida pelo contraste entre os casos (políticas institucionais), e a segunda a partir de um rastreamento de atores sociais, influências externas e a terceira pela linha do tempo histórica. Por isso, defendem o valor da comparação em estudos multicasos em três eixos: horizontal, vertical e transversal.

O eixo horizontal compara como políticas ou fenômenos similares se desenrolam em locais diferentes que são socialmente produzidos e complexamente conectados. O eixo vertical insiste na atenção simultânea e entre escalas A comparação transversal situa historicamente os processos ou as relações sob consideração. (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 14)

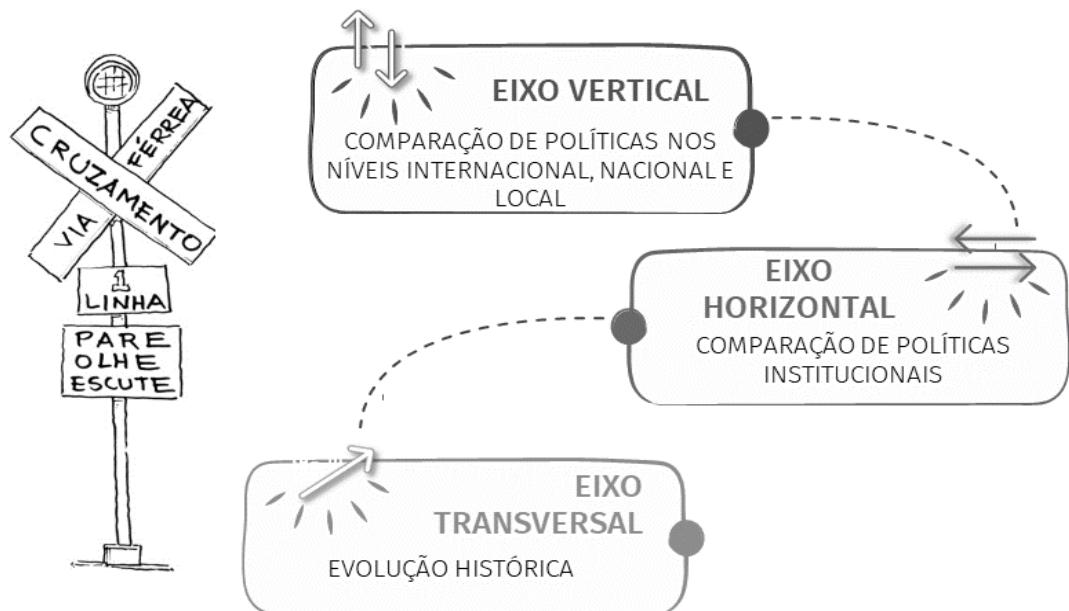
A lógica de conexão ou de rastreamento prioriza relacionar indivíduos, grupos, locais, estados, políticas, espaço e tempo. As autoras sublinham que este é o mais importante traço da abordagem ECC, o qual potencializa as possibilidades de comparação e, consequentemente, de compreensão do fenômeno.

Portanto, o olhar horizontal não apenas contrasta um caso com outro, também acompanha atores sociais, documentos ou outras influências entre estes casos. A comparação vertical olha para as influências em níveis diferentes, do internacional ao nacional às escalas regionais e locais; e a comparação transversal visualiza o fenômeno ao longo do tempo.

Os casos ou fenômenos ou objetos deste estudo são as políticas institucionais de extensão universitária em contextos emergentes da Educação Superior, comparadas, e no eixo horizontal, eixo vertical e eixo transversal, conforme figura 7:

¹⁵ Contexto de influência: onde as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos por grupos de influência; Contexto da produção do texto: articulação do texto escrito como resultado de disputas; Contexto da prática: esfera da interpretação e recriação das políticas. (BALL; BOWE, 1992).

Figura 7 – Eixos comparativos do estudo de casos comparados



Fonte: produzido pela autora, com base em Bartlett e Vavrus (2016).

Pensar o eixo vertical de comparação, adicionado à comparação horizontal, na perspectiva de redes implica “[...] traçar conexões entre atores e textos em diferentes escalas” (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 74). Essa dimensão da abordagem ECC é particularmente relevante para o estudo de políticas e, como este estudo tem um forte componente político, este eixo de comparação torna-se bem importante para a pesquisa.

Outra característica muito importante na ECC é compreender e incorporar a perspectiva dos atores sociais envolvidos no estudo, bastante comum em pesquisas qualitativas e, para isso, a partir de entrevistas via plataformas virtuais. A entrevista é um dos métodos mais importantes para o desenvolvimento do eixo horizontal de comparação proposto por Bartlett e Vavrus (2017). Podem ser mais ou menos estruturadas, dependendo da posição epistemológica e dos objetivos da pesquisa. Nesse estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em que:

[...] Questões são preparadas previamente, mas com flexibilidade na ordenação real das questões e o pesquisador mantém controle na conversa, mas permite algum vai e volta espontâneo entre o pesquisador e o entrevistado. (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 55).

Esse tipo de entrevista é mais coerente com a abordagem ECC, porque atende melhor à natureza processual da pesquisa. As autoras do ECC defendem que a entrevista é uma ótima oportunidade para uma conversa mais aprofundada com os atores sociais e, portanto, para diferentes perspectivas sobre o fenômeno de interesse: “Elas também permitem aos participantes expor ambivalências ou misturar reações para eventos, uma política, ou regras de conduta mais informais na organização” (BARTLETT; VAVRUS 2017, p. 54).

Para a entrevista contatou-se os gestores institucionais da UNC e da UFSM, chamados de “gestor universitário/UFSM” e “gestor universitário/UNC” seguidos por números arábicos para diferenciá-los entre si. Os entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e concordaram em participar voluntariamente da pesquisa¹⁶. Na UNC foram entrevistados cinco gestores, dentre estes dois docentes e dois técnico-administrativos que trabalham nas secretarias¹⁷ de extensão universitária da UNC e em uma determinada unidade acadêmica, além de um docente coordenador de projeto de extensão da área da educação. Em nível nacional (Argentina), foi entrevistado um representante da Rede Nacional de Extensão Universitária (Rexuni) correspondente ao representante do Forproex no Brasil.

Na UFSM, também foram entrevistados cinco gestores, sendo dois docentes da Pró-Reitoria de extensão, um destes, também representante do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras – Região Sul (Forproex); dois técnico-administrativos (um da Pró-Reitoria de Extensão e outro de determinada unidade acadêmica, além de um docente coordenador de projeto de extensão da área de educação.

Além disso, foi encontrado muito material bibliográfico, sobre extensão universitária, das duas universidades, além de diversas entrevistas de gestores universitários em eventos de extensão e em notícias na modalidade virtual, o que complementou os dados necessários para o estudo. No quadro 4 apontam-se os eixos comparativos e as técnicas de pesquisa a serem utilizadas:

Quadro 4 – Eixos comparativos/técnicas da pesquisa

Eixos	Descrição	Técnicas de pesquisa
Eixo horizontal	Compara políticas ou fenômenos similares se desenrolam em locais diferentes que são socialmente produzidos (políticas institucionais UNC e UFSM)	Entrevistas online

¹⁶ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, processo n. CAAE 44262521.9.0000.5346/2021.

¹⁷ Na UNC, há uma Secretaria de Extensão Universitária (SEU) geral e, em cada unidade acadêmica, secretarias específicas de extensão.

Eixo vertical	Compara as políticas entre escalas (internacional, nacional e local)	Observação dos contextos de influência (eventos de extensão)
Eixo transversal	Situa, historicamente, os processos/relações sob consideração.	Revisão bibliográfica Análise documental

Fonte: elaborado pela autora.

Outra técnica do ECC foi a observação, a qual foi realizada a partir da participação em eventos virtuais da área de extensão universitária do Brasil e da Argentina, nos anos 2020 e 2021, com a finalidade de compreender os contextos de influência (BALL; BOWE, 1992). Considerando que as medidas de distanciamento social relativas ao COVID-19 geraram uma nova forma de execução de eventos científicos, os quais passaram a ser realizados por meios virtuais, abriu-se um leque de possibilidades de participação em eventos extensionistas que antes só eram realizados presencialmente, demonstrando o *design* emergente da pesquisa, pois foi uma possibilidade que se abriu posteriormente à escrita do projeto desta tese.

A importância da observação em tais eventos vem ao encontro da ECC, na medida em que permite o rastreamento das redes e atores que influenciam/elaboram políticas extensionistas tanto no Brasil quanto na Argentina, sendo uma oportunidade de ter acesso a este público e ao trabalho mais atual que vem sendo desenvolvido por agentes da área da extensão universitária. A participação em tais eventos ocorreu nos anos 2020 e 2021, conforme a disponibilidade de eventos e informações que a autora teve acesso.

Os dados dos eventos foram obtidos nas transmissões virtuais, a partir da transcrição das falas dos palestrantes e seleção dos trechos mais relevantes para a pesquisa. Para complementar as lacunas, buscou-se, também, as falas de agentes sociais do campo político (governo) e do campo científico nas notícias dos meios digitais. Por serem meios públicos de divulgação, os nomes desses agentes e sua função no campo são identificados durante a apresentação e discussão dos dados.

A abordagem processual para comparação considera estas cadeias de eventos e atores relevantes; evitando noções sérias de cultura ou contexto para considerar esses processos através do espaço e do tempo. Assim, rastrearam-se os atores sociais que são preletores e participantes nos eventos observados e os trechos das falas mais significativas, para este

estudo, foram transcritas e utilizadas como dados para a pesquisa. No quadro 5 encontra-se a relação dos eventos observados (formato virtual).

Quadro 5 – Relação de eventos de extensão universitária observados (2020-2021)

Nome do evento	Período	País
8º Fórum de extensão da Universidade de Córdoba	22 e 23 de outubro de 2020	Argentina
38º Seminário de extensão universitária da região Sul	17 a 19 de novembro de 2020	Brasil
9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária	08 a 11 de março de 2021	Brasil
47º Encontro Nacional de Extensão Universitária do FORPROEX	11 a 13 de março de 2021	Brasil
IX Congreso Nacional de Extensión e VIII Jornadas de Extensión del Mercosur	14 a 17 de setembro de 2021	Argentina
V Congreso de Extensión Universitaria de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)	13 a 15 de setembro de 2021	Brasil
XVI Congreso Latino-americano y Caribeño de Extensión y Acción Social Universitaria.	26 a 29 de outubro de 2021	Costa Rica
VII Fórum Permanente de Extensão Universitária da UFSM	15 de junho de 2021	Brasil
Seminário Nacional de curricularização da extensão	01 de setembro de 2021	Brasil
Charla abierta "Integrar para curricularizar"	27 de maio de 2021	Argentina

Fonte: produzido pela autora.

Também houve a oportunidade de observar a disciplina “¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones sobre extensión universitaria”, no 2º semestre de 2021, no formato remoto, da Faculdades de Filosofia e Humanidades da UNC, a convite de um dos gestores entrevistados.

A compreensão de cultura que sustenta a abordagem ECC distancia-se, portanto, de uma noção delimitada, buscando examinar processos de compreensão de significados pelos sujeitos, mais que os significados em si; enfatiza a necessidade de considerar as relações de poder dentro de uma instituição, comunidade ou entre os países. Nessa ótica, Bartlett e Vavrus (2017, p. 7) asseveram que “comparar e contrastar são movimentos analíticos essenciais”, e,

no entanto, eles são frequentemente rejeitados por pesquisadores qualitativos de estudos de caso. Além disso, o ECC tem por base uma posição teórica crítica, ou seja, é guiado por teorias que se preocupam e supõem poder e desigualdade nas relações sociais, de modo que a atenção para as relações de poder e desigualdade é central para a abordagem ECC, tendo neste estudo, os teóricos Pierre Bourdieu, Boaventura Souza Santos e Paulo Freire.

Portanto, o *design* emergente (*emergent design*), desse tipo de pesquisa, pressupõe uma postura mais aberta e indutiva durante todo o seu percurso, isto significa que novos dados, não previstos no projeto inicial, vieram a somar na pesquisa, conforme as situações foram se descontinando.

2.3.2 Educação comparada: aspectos históricos e concepção

Na abordagem do estudo de caso comparado (ECC), a perspectiva comparada ocorre em três eixos: horizontal, vertical e transversal. Assim busca-se elucidar acerca das origens, conceitos e a vertente que embasam este estudo por meio da contextualização da educação comparada.

Em uma sociedade globalizada, destaca-se a necessidade de estudos comparados em educação, sobretudo por causa da atual influência de organismos multilaterais que passaram a internacionalizar a educação, com repercussão em políticas públicas educacionais. Para compreender os avanços dos estudos comparados ao longo dos anos, realizamos um breve resgate histórico.

Caballero et al. (2016) organizam os aspectos históricos da educação comparada em quatro etapas: pré-científica, sistematização, científica e pós-moderna. A *etapa pré-científica* (até séc. XVIII) remonta às primeiras ações dos estudos comparados que ocorriam, basicamente, por expedições em que se realizavam descrições assistemáticas de elementos culturais dos países visitados. Eram como visitas técnicas que buscavam inspiração para reprodução cultural em seu país de origem.

A *etapa de sistematização* (séc. XVIII e XIX) culmina com o estabelecimento dos sistemas nacionais públicos de educação e órgãos educativos. Naquela época, o principal objetivo da educação comparada era conhecer experiências e transpor novidades de outros países para qualificar os sistemas nacionais de educação, a partir do racionalismo e empirismo. Nessa etapa, destaca-se o pesquisador Jullien de Paris, precursor do método comparado, o qual em 1817 realiza comparações em estabelecimentos educacionais da Europa e funda o Instituto Normal de Educação no intuito de compartilhar as experiências

mais destacadas na área da educação nos diversos países. Para Jullien, a Educação Comparada é um bom caminho para qualificar a educação, mas considerava ser necessário que o método comparativo se tornasse mais científico (GARRIDO, 1996).

Assim, surge a *etapa científica* (séc. XIX e XX), na qual a Educação Comparada vira disciplina acadêmica nas instituições de Educação Superior e se torna uma ciência, com a colaboração de pesquisadores como Sandler, Bereday, Lauwerys, Schneider, Roselló, entre outros, os quais construíram suas bases teóricas.

Atualmente, os estudos comparados estão centrados na etapa pós-moderna:

[...] la etapa postmoderna responde al periodo de tiempo más reciente, momento actualen el que emergen (entre otros) dos importantes conceptos que justifican adaptaciones en el ámbito de la Educación Comparada: “Postmodernismo” y “Globalización. (CABALLERO et al., 2016, p. 42).

Considerando o pós-modernismo associado a ideias de ruptura, descontinuidades, relativismo e novos valores, surgem alternativas de ferramentas para a educação comparada como metanarrativas e reflexividades para dar aporte na abordagem de realidades mais complexas e diversas.

Por um lado, os efeitos da globalização se manifestam sobre a educação comparada no sentido de superar o nacionalismo metodológico que lhe era próprio, no entanto, avança para um trabalho em conjunto das nações, campo em que emergem os organismos multilaterais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros que passaram avaliar a educação nos diversos países, a fim de influenciar políticas educacionais e afunilar o financiamento internacional. Para Marcondes (2005, p. 143):

A vinculação da educação comparada a esses organismos, fundada nos aspectos mencionados, revela-se negativa, pois limita o sentido dos estudos comparados em Educação, servindo geralmente para legitimar reformas educativas nacionais e subsidiar financiamentos internacionais.

Além disso, tais agências internacionais consideram a educação como um serviço e por isso trabalham na linha de sua mercantilização, o que pode contribuir para o aumento das desigualdades sociais, especialmente nos países em desenvolvimento.

Apesar dessas questões, a educação comparada obtém respaldo por tratar de problemáticas educacionais que são comuns a muitos países suscitadas pelo capitalismo e pela globalização, internacionaliza a pesquisa científica para além das fronteiras e ressalta a crise

do Estado-nação nas diferentes regiões do mundo (NÓVOA, 1998). Marcondes (2005, p. 145) ainda complementa:

As transformações dos sistemas de ensino são percebidas com maior profundidade na medida em que se pesquisam não apenas os contextos nacionais, mas também os internacionais, para relacioná-los, compará-los e analisá-los.

Acredita-se, ainda que, ao olhar para outra realidade educacional, facilita-se a identificação dos próprios problemas e experiências, sejam elas positivas ou não, motivando a busca de soluções e compartilhamento de práticas efetivas. Essa busca de novas referências contribui não só para a qualificação da educação local, mas também para a qualidade educacional nas nações envolvidas.

Ferreira (2008) considera a interpretação das semelhanças e diferenças a partir de sua relação contextual:

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural etc. (FERREIRA, 2008, p. 125).

A perspectiva de Ferreira (2008) considera que a comparação não se reduz ao contraste dos fenômenos, mas vai além, considerando os contextos que os circundam. O autor, também, apresenta o enfoque sócio-dinâmico, em que a educação comparada deve ser um saber em constante evolução e metodologicamente flexível, que considere todos os contextos envoltos ao seu objeto de estudo:

[...] dar sentido aos processos educacionais, elucidando, nomeadamente, sobre as relações espaciais, as interdependências com outros sectores da sociedade, a situação e as implicações da evolução histórica, as possibilidades e exigências tecnológicas, a dimensão da consciência e da mobilização ideológica, cruzando dados e metodologias no propósito de, por exemplo, localizar aspectos condicionantes ou determinantes, centros e periferias, fluxos de relações ou conflitos, homogeneidades ou heterogeneidades, permanências ou mudanças, protagonismos ou resistências na tentativa de saber as razões explícitas e as implícitas das políticas, a consistência das vontades, o alcance do realizado e o significado do não cumprido. (FERREIRA, 2008, p. 124).

Para tanto, nesta pesquisa, dotou-se, esta abordagem (enfoque sócio-dinâmico), considerando ser esta a mais próxima do estudo de casos comparados (ECC). Essa abordagem comparada sociodinâmica prioriza encontrar sentidos para os processos educacionais e não apenas semelhanças e diferenças, bem como o cruzamento dos dados que se assemelha muito ao rastreamento de fatos, de atores e escalas do ECC.

2.3.3 A proposição de um dispositivo analítico para contextos emergentes na educação

Em certo momento desta viagem, houve uma encruzilhada metodológica, quando se optou por aumentar o caminho, em alguns quilômetros, a partir da produção de um dispositivo analítico para os estudos de Contextos Emergentes na Educação. Considerou-se que apesar do aumento do trajeto para a autora, esta contribuição enriqueceria a tese. Por isso, além da análise na perspectiva comparada, esta tese também se propôs a construir um dispositivo analítico qualitativo relacionado aos Contextos Emergentes da Educação, já que se sentia a necessidade, tanto pela autora quanto por pares, de saber definir os elementos que os caracterizam a fim de validá-los cientificamente, sendo que, por vezes, esses eram confundidos com temas emergentes, ambos distintos, como se aborda durante este texto.

A construção do dispositivo toma por fundamento a teoria do campo de Bourdieu (1983), já utilizada pela Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) na interpretação e definição dos contextos emergentes. Os contextos emergentes, à luz de Bourdieu (1983), podem ser interpretados considerando a estrutura do campo científico, definido pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas, a saber, a autoridade científica. Como “estado objetivado” consideram-se os instrumentos, obras, instituições, sistema de ensino e como “estado incorporado” - os hábitos científicos, sistemas de esquemas gerados de percepção, de apreciação e de ação que são o produto de uma forma específica de ação pedagógica e que tornam possível a escolha dos objetos, a solução dos problemas e a avaliação das soluções.

Retoma-se a concepção de contextos emergentes “[...] são configurações em construção observadas em sociedades contemporâneas que convivem com tensões e concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas”. Provém do desafio de considerar as demandas locais dentro de um contexto global e de um estado de mutação congregados por dois extremos (forças do mercado global *versus* desenvolvimento social) (RIES, 2013; MOROSINI, 2014, p. 386). Assim, os contextos emergentes ocorrem em um campo de disputas com agentes de diferentes *habitus* (BOURDIEU, 1983). Os contextos emergentes também se referem “[...] às interpelações externas às instituições educativas, provocadas por políticas, movimentos sociais e culturais” (CUNHA, 2018, p. 131), ocasionando em “[...] novos ambientes educativos, novas práticas pedagógicas e inovações educacionais” (DALLA CORTE, 2017, p. 358).

Por outro lado, busca-se uma ampliação da noção conceitual dos contextos emergentes mediante uma conotação mais objetiva, a fim de abordar os elementos que o constituem. Assim, os contextos emergentes na educação, seja básica ou superior, se referem a uma conjuntura de elementos em desenvolvimento, cuja tensão com concepções antagônicas promovem rupturas epistemológicas e a partir de concepções convergentes promovem implicações práticas, na área educacional, de longo prazo. O objetivo da ressignificação conceitual foi ressaltar um conjunto de elementos que configuram os contextos emergentes, buscando ampliar o conceito original da RIES (2013) e Morosini (2014), sem mudar o seu sentido.

O dicionário Michaelis¹⁸ (2021) on-line aponta a palavra “contexto” como “Conjunto de circunstâncias inter-relacionadas, cuja tessitura se depreende determinado fato ou situação; circunstância(s), conjuntura, situação e “Conjunto de circunstâncias que envolvem um fato e são imprescindíveis para o entendimento deste” A palavra “emergente” significa “em desenvolvimento”.

Quadro 6– Concepção original X Concepção ressignificada

Concepção original	Concepção ressignificada
“Contextos emergentes são configurações em construção observadas em sociedades contemporâneas que convivem com tensões e concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas.” (RIES, 2013; MOROSINI, 2014, p. 386).	“Contexto emergente é uma conjuntura de elementos em desenvolvimento, cuja tensão com concepções antagônicas promovem rupturas epistemológicas e a partir de concepções convergentes promovem implicações práticas, na área educacional, de longo prazo.” (AUTORA, 2021).

Fonte: produzido pela autora.

Definir o que é contexto emergente implica ter clareza sobre o que não é, por exemplo, “União Nacional dos Estudantes”, não pode ser considerada um contexto emergente por si só, apesar de fazer parte de um. São agentes sociais que estão na luta por alguma mudança na educação. O contexto emergente nesse caso inclui a problemática pela qual os estudantes lutam; as condições sócio-históricas; os valores ressignificados e como isso traz implicações

¹⁸ O Dicionário Michaeli *on-line* pode ser acessado em: <https://michaelis.uol.com.br/>

regulatórias ou práticas na educação, considerando as demandas locais num contexto global. Outro caso é o termo “República Velha” não é um contexto emergente e sim um contexto histórico. “Falta de investimento na educação” não é um contexto emergente, mas é uma problemática (falta ou falha na política pública) que pode provocá-lo.

Assim, os contextos emergentes podem ser desencadeados por movimentos sociais, contextos de crise, políticas públicas, entre outros. Podem ser provocados por uma política ou pela falta dela, pelas influências nas instituições e pessoas e/ou pode resultar em novas políticas (desafios, demandas, lutas, disputas) que demandam uma nova gestão. Logo, a política pode ser tanto desencadeadora de um contexto emergente, quanto um resultado/efeito dos movimentos dos contextos de influência (BALL; BOWE, 1992), a qual partiu da identificação de uma problemática apontada por agentes sociais de um determinado campo de disputas. Ainda, os contextos emergentes são reflexo de uma conjuntura de elementos sociais, políticos, históricos, econômicos, educacionais, em desenvolvimento, os quais repercutem em mudanças paradigmáticas e na cultura organizacional das instituições educativas.

Diante disso, reconhece-se que o estudo dos contextos emergentes na educação carece de um aporte metodológico de análise, considerando que para identificar um contexto emergente, é preciso analisar que elementos o configuram, a fim de obter maior clareza. Nesse sentido, apresenta-se uma proposta de elementos que configuram um contexto emergente partindo das seguintes perguntas:

- Qual é o objeto/problema? Em qual campo está? Qual o capital em disputa?
- Que condições históricas, sociais, políticas fomentam tais contextos emergentes?
- Quem são os agentes sociais envolvidos, seus *habitus* e estratégias?
- Quais conflitos epistemológicos? Quais rupturas?
- Quais implicações, novos *habitus* ou *modus operandi*, perspectivas, formas de gestão ou novas políticas legitimam e/ou geram mudanças?

Tais questionamentos elencam fatores que são alvos de análise, inspirados em Bourdieu (1983; 1990); Bachelard (1977); Kuhn (1976); Morosini (2014); Dalla Corte e Mello (2018), os quais serão exemplificados pela breve análise da Reforma de Córdoba (1918) enquanto contexto emergente sócio-histórico na educação superior e, posteriormente, aplicados no capítulo final desta tese para a análise da extensão universitária. Assim, propõe-se que um contexto emergente se caracteriza pelos seguintes fatores a serem analisados

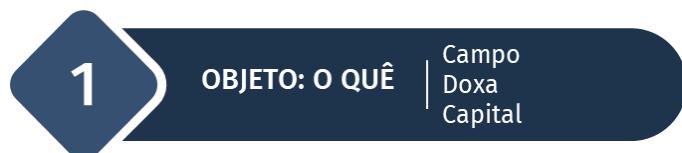
qualitativamente: 1. Objeto; 2. Condições sócio-históricas; 3. Agentes sociais; 4. Ruptura e 5. Implicações/perspectivas, explicitados na sequência, conforme figura 8:

Figura 8 – Dispositivo analítico de contextos emergentes



Fonte: produzido pela autora (2021)

A seguir explicita-se cada elemento constituinte de um contexto emergente:



O objeto é construído a partir da problemática que se pretende abordar e a caracterização do campo em que se encontra. Tal objeto parte de uma inquietação que afeta a agentes sociais de um determinado campo e demanda uma busca por alternativas. A construção do objeto/problemática visa caracterizar o(s) campo(s) do estudo, seu capital simbólico em disputa e sua(s) *doxa*(s) (ideologias) (BOURDIEU, 1983). O campo é um espaço subjetivo de disputa de poder, de prestígio e legitimidade (capital simbólico) a partir de *doxa* “conjunto de pressupostos que os antagonistas admitem como sendo evidentes, aquém de qualquer discussão, porque constituem a condição tácita da discussão” (p. 145). Ou

seja, o campo científico é construído pela oposição de crenças/ideologias de seus agentes (servidores e estudantes), os quais vão embasar seu *habitus*, seu jeito de agir na cultura institucional, em uma linguagem popular, em que “cada um puxa a brasa para o seu assado.”

Logo, nunca haverá uma unanimidade, especialmente quando se trata de políticas públicas, pois mesmo os consensos são resultados de disputas, os quais não contemplam a todos os interessados de maneira completa. Dentro desse campo científico, as tensões estão em todas as esferas, seja na gestão superior, entre áreas diferentes do conhecimento, nas unidades acadêmicas e, muitas vezes, são bastante intensas dentro dos próprios departamentos didáticos de um mesmo curso (GOMEZ, 2018). No campo científico, os docentes pesquisadores detém maior autoridade científica do que docentes extensionistas, já que o ensino possui carga horária determinada a todos. Ainda que todos os docentes sejam contratados para cumprir as três funções de ensino, pesquisa e extensão, na prática, nota-se que há docentes mais inclinados a uma das funções acadêmicas, em relação às outras, o que reflete não apenas uma preferência, mas também uma sobrecarga de trabalho que não permite atender, com qualidade, todas essas funções acadêmicas.

A Reforma de Córdoba (1918) ocorre nesse campo científico tendo como principal problema o regime universitário arcaico: "entendia-se que as estruturas monásticas e monárquicas estavam ultrapassadas e deveriam ser rompidas para dar espaço a uma universidade mais democrática (GOMEZ, ROSSO, DALLA CORTE; 2019). A Universidade de Córdoba tornou-se um campo de disputa entre gestores religiosos e estudantes da classe média da época, em que a *doxa* em jogo estava relacionada a visões opostas de universidade. O capital em disputa era a concepção de universidade, enquanto os religiosos reproduziam um modelo medieval, os estudantes buscavam a modernização da universidade.

Portanto, como objeto, tem-se uma nova concepção de universidade, dentro do campo acadêmico, em que os agentes sociais disputam entre uma visão medieval e uma visão moderna e democrática de universidade.

2

CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS: QUANDO? | Eventos sócio-históricos

O segundo elemento de análise são as condições sócio-históricas da época, uma vez que um contexto emergente não simplesmente “surge”, é construído dentro de determinadas

condições. Bourdieu (1996) considera as estruturas paralelas e inconscientes mediante processos históricos, resultados e resultantes de ações, subordinados e subordinantes. Ou seja, as condições sócio-históricas são o cenário de um contexto emergente, por que:

[...] são fundamentais para que um universo social possa funcionar como campo, por oposição, de um lado, aos simples agregados amorfos de elementos (indivíduos, instituições etc.) simplesmente coexistentes e, de outro, aos aparelhos (ou instituições totais), mecanicamente submetidos a uma intenção central.” (BOURDIEU, 1983, p. 45).

As condições sócio-históricas são tão importantes na configuração de um contexto emergente porque os *habitus* dos agentes do campo são decorrentes destas, os quais são produtos das estruturas existentes: “[...] os *habitus* singulares dos diferentes membros de uma mesma classe refletem a diversidade na homogeneidade das características das condições sociais de produção desses *habitus*” (BOURDIEU, 1983, p. 81). Portanto, mesmo possuindo visões de mundo diferentes, as quais advêm das origens sociais (estruturas) de cada agente, estas são tomadas a partir dos mesmos fatos históricos.

O contexto sócio-histórico mundial que circunda o movimento estudantil cordobês, por exemplo, inclui como fatos: no início do século XX, o avanço do imperialismo norte-americano com o lema: “América para os americanos; a Revolução Mexicana (1910); o período Pós-primeira guerra mundial (1914-1918); a Revolução Russa (1917).

Especificamente na Argentina, ocorre após a recente primeira eleição democrática para presidente (1916) promovendo renovação política contra as oligarquias que governavam o país e o clero, os quais exerciam forte influência sobre a universidade. Assim, “a educação era um privilégio de uns poucos e atendia ao objetivo da reprodução da elite da sociedade de Córdoba da época” (ABBA; STRECK, 2021, p.10).

Estima-se que os estudantes universitários, em 1918, representavam 0,1% da população da Argentina (BUCHBINDER, 2018). A universidade estava a cargo da elite, do Estado e da igreja, formando profissionais para suas demandas. Nogueira (2019, p. 73), considera que, pelo perfil dos estudantes que eram formados, a universidade tinha um “caráter elitista, conservador e excludente, sob o domínio religioso e oligárquico que perdurou por séculos”. Outros fatores nacionais que influenciaram a reforma de 1918 foram: oposição ao regime político da época, crescimento da classe média emergente, a falta de diversidade de campos científicos e inter-relação entre universidades, a não comunicação entre universidade e sociedade, entre outros (MIRANDA, 1993). Diante disso, a Reforma de Córdoba apenas

refletiu as condições sócio-históricas da época, em decorrência dos conflitos entre grupos sociais que conformavam a sociedade daquela determinada época, principalmente em relação à elite conservadora e a classe média em ascensão (MIRANDA, 1993).



O terceiro elemento implica identificar quem são os principais agentes sociais (protagonistas), em disputa, em determinado contexto, suas relações de poder (dominantes x dominados), seus *habitus* e estratégias. “Os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção.” (BOURDIEU, 1996, p. 44). Portanto, “os agentes sociais, indivíduos ou grupos, incorporam um *habitus* gerador (disposições adquiridas pela experiência) que variam no tempo e no espaço.” (BOURDIEU, 1987, p. 19).

Desde o nascimento de um ser humano até seus últimos dias de vida, novos *habitus* são constantemente construídos e reconstruídos, condicionando as aquisições mais novas pelas mais antigas. (THIRY-CHERQUES, 2006). Assim,

As percepções e ações ocorrem dentro de um limite que depende do campo e da situação que se ocupa nele se na posição de agentes dominantes ou dominados: a percepção individual ou do grupo, a sua forma de pensar e a sua conduta são constituídas segundo as estruturas do que é perceptível, pensável e julgado razoável na perspectiva do campo em que se inscrevem. (BOURDIEU, 1996, p. 217).

O *habitus* é composto pelos valores não conscientes que regem a moral: o *ethos*; os princípios expressos em posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal adquirida: o *héxis* e um modo de pensar específico: o *eidos* (BOURDIEU; 1984). Assim, o *habitus* dos estudantes ancorava-se em valores democráticos e modernistas, enquanto, o clero tinha como valor a ambição pelo “poder”.

Os agentes sociais utilizam estratégias, também inconscientes, as quais buscam reproduzir as condições que geram o *habitus* e sua ressignificação para ajustar-se às circunstâncias ao seu redor (BOURDIEU, 1990). As estratégias podem ser de conservação, subversão ou sucessão. As estratégias de conservação constituem-se em conjunto de ações práticas que visam a reprodução de posições dominantes na estrutura. Em oposição, estão os dominados, ou novatos, atuando com estratégias de sucessão (“que realizam o ideal oficial da

excelência científica pelo preço de inovações circunscritas aos limites autorizados”) ou de subversão (os que buscam uma “redefinição completa dos princípios de legitimação da dominação”) (BOURDIEU, 1983, p. 138). Portanto, um contexto emergente, provavelmente, surgirá a partir de estratégias de subversão ou sucessão, pois implica em romper ou suceder estruturas já estabelecidas.

É possível exemplificar, no caso da Reforma de Córdoba, na qual os agentes sociais aspirantes foram os estudantes de graduação da Universidade de Córdoba que eram de classe média, buscando ascensão. Por outro lado, os agentes dominantes da ordem religiosa de elite geriam a universidade de maneira rígida, buscando utilizar-se de estratégias de conservação do seu poder, enquanto os estudantes, os aspirantes, buscaram as estratégias de subversão.

Nitidamente, a manutenção de um sistema universitário fechado, as intocáveis cátedras e o autoritarismo na gestão universitária, eram estratégias de conservação do poder da ordem religiosa dominante que geria a universidade na época. Para mudar essa situação, os estudantes, até então dominados ou novatos, utilizaram estratégias de subversão, buscando a “redefinição completa dos princípios de legitimação da dominação” (BOURDIEU, 1983, p. 138), a partir das manifestações nas ruas, ocupação da universidade e dos manifestos escritos que realizavam uma denúncia dos problemas que buscaram reverter.

Não se pode desconsiderar também os agentes que estão “fora” do campo acadêmico, a sociedade em geral, que indiretamente influenciam ou são influenciados pelos agentes do campo. Quando os estudantes de Córdoba reivindicaram a abertura da universidade à sociedade, estavam justamente pensando nesse público que estava fora do campo acadêmico e que talvez nunca tivesse a oportunidade de estudar em uma universidade, sendo então alcançados pelas ações de extensão universitária.

4

RUPTURA: POR QUÊ?

Epistemológica
Prática

O quarto elemento é a ruptura, primeiramente epistemológica e depois prática, caracterizando-se como um fenômeno de rompimento com o passado que promove o nascimento de novos conhecimentos (BACHELARD, 1977) e práticas. O autor também declara que todo o progresso é marcado por descontinuidades e não por acumulação de conhecimentos e essa historicidade descontínua é aquela que vai progredindo por meio de

rupturas, estabelecendo novos paradigmas (KUHN, 1978). Por isso, as teorias que hoje são aceitas, com o passar do tempo, seus princípios são rompidos e outra teoria emerge, pois novas condições sócio-históricas tornam-se palcos de crise e rupturas.

O conflito estabelecido em Córdoba (1918) preconizava a luta contra uma universidade medieval, fechada e medíocre que, ao longo do tempo, apenas reforçou o poder dos agentes dominantes. Os estudantes almejavam mais humanidade da parte dos docentes, participação na gestão universitária, estender conhecimentos à sociedade, entre outros. Logo, a ruptura, primeiramente epistemológica, a respeito do modelo de universidade arcaica, fechada, e depois prática, quando se rompe com o *modus operandi* vigente, consolidando a reforma universitária.

A Reforma de Córdoba foi tão impactante ao continente latino-americano, justamente por plantar uma semente de uma nova universidade, pois buscou a ruptura do conceito de universidade religiosa e de elite, mesmo que, para aquele momento, favorecesse a classe média, sendo ainda distante da maioria da população. Contudo, a luta por uma universidade democrática, veio ganhando força, especialmente nas últimas décadas, convivendo constantemente em tensão com concepções antagônicas, sendo que, naquela época, contrapunha o domínio religioso, entretanto, hoje, contrapõe um sistema econômico que tem por premissa a educação como produto comercializável.

5

IMPLICAÇÕES: PARA QUÊ | Mudanças | Repercussões

O quinto elemento que constitui um contexto emergente são as implicações, perspectivas, repercussões ou reconfigurações que se sucedem. Destaca-se que todo contexto emergente vem para romper estruturas e construir novas possibilidades, conforme sinaliza Dalla Corte e Mello (2018, p. 358): [...] na conjuntura dos “contextos emergentes” estão as “mudanças”, as “novas direções”, os “novos desafios” se constituem em “novas exigências”, em “novas realidades”, em “novas formas de fazer.” Assim, após a ruptura epistemológica, é necessário o uso de algum dispositivo que garanta a mudança no *modus operandi*. Essas

implicações podem ser políticas e/ou práticas e promovem mudanças na cultura institucional ou, pelo menos em parte dela, tendo um caráter duradouro.

No caso da Reforma de Córdoba, as implicações advêm dos novos princípios estabelecidos pelos estudantes: liberdade, co-governo, equidade, extensão universitária. O princípio da liberdade pressupunha a autonomia universitária, em que fosse possível escolher dirigentes, elaborar seu próprio estatuto, definir o currículo, gerir seus recursos e a liberdade de cátedras pela escolha de professores segundo critérios acadêmicos e não clericais ou políticos. Em sequência, o co-governo seria o direito à representação estudantil na tomada de decisões junto ao corpo docente, emergindo a juventude como categoria política. O princípio da equidade preconiza que todas as pessoas, independente de classe social, pudessem ter acesso à universidade pública e gratuita. E, por fim, o princípio extensionista com abertura da universidade para as demandas sociais.

Diante disso, propõe-se um novo projeto de universidade moderno e democrático, sendo a maior escola ideológica do movimento social mais amplo da época, conduzido pela classe média emergente (PORTANTIERO, 1978). A capacidade de inovação social do movimento justifica-se pela relação entre movimentos sociais e movimentos universitários manifestos nas universidades (MIRANDA, 1993).

Portanto, numa análise de contextos emergentes, o que devemos buscar são as correlações estruturais entre a posição dos agentes e instituições, mediante o recorte da sua posição relativa e da estrutura de relações objetivas entre as posições: concorrência, autoridade, poder, legitimidade etc. Em relação ao *habitus*, identificar a *doxa* (ideologia dos agentes). A interpretação deve basear-se nas causas estruturais que escapam à consciência, para evitar o perigo de cair na falácia escolástica: “Devemos procurar construir explicações fundadas sobre variáveis não imediatamente notadas pelos indivíduos, cujas percepções são deturpadas política, social e institucionalmente pela família, pela escola, pelo Estado.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 43).

Diante disso, propõe-se que um contexto emergente (sócio-histórico e duradouro) está configurado quando são identificados os elementos descritos, em contraponto ao tema emergente (pontual e efêmero). Nesse sentido, os “temas emergentes” diferenciam-se dos “contextos emergentes” por serem pontuais e efêmeros, como exemplo, cita-se o “Ensino Emergencial Remoto¹⁹ (ERE)”, adotado durante o período da pandemia, o qual foi uma

¹⁹ São estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Essas medidas podem ser mediadas por tecnologias ou não e ajudam a manter os vínculos

alternativa para tal período, entretanto tão logo as condições sanitárias sejam viáveis, o ensino presencial/híbrido poderá retornar. Já o Ensino Híbrido pode ser configurado como um contexto emergente, uma vez que surge por uma conjuntura de fatores como a pandemia, a potencialidade das tecnologias, a dinamização das aulas, a ampla abrangência geográfica, entre outros, mas que convive entre a tensão de ser uma inovação tecnológica ou de ser um mero meio de redução de custos na educação superior.

Admite-se que as tecnologias educacionais vêm sendo debatidas no campo acadêmico há muitos anos, no entanto seu uso foi acelerado pela condição sócio-histórica da pandemia. A partir do momento em que as instituições de educação vêm percebendo a viabilidade, a abrangência e a eficácia do ensino híbrido, este se destaca como uma tendência na educação que pode vir a tornar-se uma prática contínua, rompendo com a necessidade da exclusividade presencial.

Portanto, não é possível olhar, isoladamente, para um grupo de agentes sociais ou para certas condições sócio-históricas, ou para uma determinada ruptura ou até mesmo para as implicações, e concluir que são um contexto emergente de forma independente, pois cada contexto emergente é reflexo de uma conjuntura de elementos sociais, políticos, históricos, econômicos, educacionais, em desenvolvimento, os quais repercutem em mudanças paradigmáticas e na cultura organizacional das instituições educativas.

Figura 9 – Estações reflexivas: marcos teóricos e legais da extensão universitária



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Uma viagem de trem passa por diversas estações, ao longo do seu percurso, onde há circulação de pessoas indo e vindo, descendo e subindo do trem, trazendo novos horizontes. As estações de trem constituem-se como “*paradas reflexivas*” nas quais poderemos [con]viver com as “idas e vindas, subidas e descidas” em diferentes cenários, entendendo-as a partir das contribuições de diversos autores e marcos legais presentes na contextualização e conceitualização do tema proposto.

3 ESTAÇÕES REFLEXIVAS: MARCOS TEÓRICOS E LEGAIS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo, as sete estações reflexivas por onde o trem passa se traduzem nos marcos teóricos e legais da tese, elaborados a partir de revisão bibliográfica, trazendo informações fundamentais para a comparação nos três eixos do estudo de casos comparados (BARTLETT; VAVRUS, 2016) e oferecendo subsídios, de maneira geral, para responder aos objetivos da pesquisa.

A *primeira estação* contribui com a dimensão histórico-educacional da extensão universitária, em que se apresentam as origens da universidade e extensão universitária no mundo, discutindo modelos de universidade e modelos extensionistas. Na *segunda estação* potencializa-se o olhar sobre a Reforma de Córdoba (1918), em contexto emergente sócio-histórico da educação superior; um marco para toda América Latina. Na *terceira estação*, aborda-se, de maneira geral, o desenvolvimento conceitual da extensão na América Latina e seus teóricos Tomasino e Cano (2016), Freire (1971; 1979; 1996) e Santos (2011; 2014).

Na *quarta estação* destacam-se os aspectos macropolíticos da extensão universitária, considerando a influência dos organismos multilaterais e de como vêm moldando as políticas da educação superior e, como isso se reflete na extensão universitária, na tensão entre as concepções de responsabilidade social X compromisso social.

Na *quinta e na sexta estações* contextualiza-se a extensão universitária no Brasil e Argentina, a partir de seu histórico, conceitos, políticas e algumas noções de seus contextos emergentes. Na *sétima estação* exploram-se as universidades (UNC e UFSM) em que são descritas as dimensões contextuais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) das políticas institucionais, considerando os fatores e agentes socioeducacionais em contextos emergentes na Educação Superior.

Vamos curtir essa viagem?

3.1 ESTAÇÃO I: ORIGENS E MODELOS DE UNIVERSIDADES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Nesta estação, viaja-se pelo tempo voltando às origens das Instituições de Educação Superior no mundo medieval. Conhecer o modo como as universidades foram originadas permite compreender os modelos de universidade que foram se consolidando com o decorrer da história. E nessa direção, buscou-se uma visão de como a extensão universitária foi construída em suas diferentes configurações e processos de gestão.

3.1.1 Origens e modelos de universidade

Ao final do século XI, ainda na Idade Média, emerge, na Itália, a Universidade de Bolonha (1088), com um conceito de prestígio e sabedoria, sendo vinculada à Igreja Católica. Apesar de a Idade Média ser considerada como a fase do obscurantismo, da ignorância e da superstição, foi exatamente nessa época que surgiu uma das maiores contribuições da humanidade para o mundo: as instituições de educação superior (IES). As universidades foram um fenômeno totalmente inovador na Europa que possibilitaram a difusão do pensamento crítico, desencadeando o Renascimento e, posteriormente, o Iluminismo (SAVIANI, 2009).

Surgidas na Idade Média as universidades se constituíram como corporações destinadas à formação dos profissionais das “artes liberais” ou intelectuais, por oposição àqueles das “artes mecânicas” ou manuais que eram formados nas corporações de ofício. (SAVIANI, 2009, p. 02).

Após a fundação da Universidade de Bolonha, aos poucos foram emergindo novas IES pelo continente europeu, a exemplo de: Paris (1150), na França; Oxford (1167) e Cambridge (1209) na Inglaterra; Salamanca (1218), na Espanha; Nápoles (1224) na Itália; Coimbra (1288) em Portugal; Heidelberg (1385), na Alemanha; Valência (1499) e Alcalá (1508) na Espanha. Posteriormente, na América Latina, as primeiras universidades fundadas foram a Universidade de San Marcos (1551) e a Universidade de Córdoba (1613). Já na América do Norte, a Universidade de Harvard é a mais antiga, fundada em 1636. (SIMÕES, 2013).

A maioria das universidades primitivas eram conservadoras e ligadas à Igreja Católica; posteriormente foram surgindo outras configurações/modelos de universidade, numa

tendência mais laica. Ao final do século XVIII e início do século XIX ramificam-se cinco modelos de universidade: 1) o modelo alemão, com fundamento em ideias liberais, o qual outorgava importância à liberdade de pensamento, os seminários e à pesquisa; 2) o modelo inglês, que tem como eixo fundamental a formação integral do ser humano; 3) o modelo francês, baseado na docência, com rígido controle de todos os aspectos universitários, tendo significativa influência da religião católica nos planos de estudo e na metodologia de pesquisa; 4) o modelo napoleônico que depende do Estado, no qual o primeiro e principal objetivo da educação era formar mentes para fortalecer o Império, com perfil utilitário, em que prevalece o ensino profissional e 5) o modelo estadunidense, que se autofinanciava tendo como principal eixo, a prestação de serviços à comunidade (VUKSINIC; MÉNDEZ, 2018).

Castanho (2002) considera quatro modelos clássicos modernos de universidade: 1) Modelo imperial napoleônico: fundado por Napoleão para a burguesia francesa revolucionária, focada nas necessidades da sociedade, nas ciências experimentais e no humanismo enciclopedista. No entanto era uma universidade à serviço do Estado; 2) Modelo idealista alemão: separada do jugo estatal, focada na pesquisa e na liberdade universitária. Seus estatutos tinham clara concepção liberal; 3) Modelo elitista inglês: a universidade é a síntese dos valores tradicionais e de formação da elite. A universidade é focada no ensino, o saber já está pronto, basta reproduzi-lo, a preparação da elite dirigente é o serviço prestado pela universidade; 4) Modelo utilitarista americano: focada na formação de cidadãos ativos empenhados no progresso da nação.

A partir dos modelos clássicos de universidade identificam-se os primeiros registros de extensão emergindo no modelo inglês de universidade, num contexto Pós-revolução Industrial, em que a universidade priorizou dar uma formação para os operários das novas indústrias e agricultores e, posteriormente, no modelo estadunidense, a partir da prestação de serviços e extensão rural.

Evidentemente, a universidade do século XXI é bastante diferenciada em relação às universidades medievais, considerando que a própria sociedade, as classes sociais e o modo de produção foram sendo transformadas ao longo destes mil anos e as instituições foram, então, se articulando aos novos cenários, mesmo em meio às várias tensões que foram surgindo nesse processo histórico.

A universidade latino-americana surgiu como uma reprodução dos demais modelos de universidade, em especial os modelos inglês e napoleônico, no entanto, somente após a

Reforma de Córdoba (1918) inicia a construção de um modelo próprio de universidade que busca responder as suas próprias peculiaridades: desigualdade social, a diversidade cultural, a pobreza, o genocídio, os desastres naturais. Entre Argentina e Brasil há uma diferença de colonização que implica na Educação Superior, já que a Argentina, tendo colonização espanhola implanta sua primeira universidade no ano 1613 (Universidade de Córdoba), enquanto, no Brasil, de colonização portuguesa, é o país mais tardio em estabelecer universidades, somente após a chegada da família Real, após 1808, quase duzentos anos depois (Universidade do Rio de Janeiro).

Ainda, busca-se identificar os modelos contemporâneos de universidade, para identificar como a extensão universitária vem se estabelecendo atualmente. Nessa direção, Castanho (2002) aponta os modelos contemporâneos de universidade: O modelo democrático-nacional-participativo e o modelo neoliberal-globalista-plurimodal.

O modelo democrático-nacional-participativo surge no período da grande recessão (1930) e pós-guerra e é o que predomina nas universidades ocidentais e, inclusive no Brasil, desde a era Pós-Vargas até o Regime Militar. O termo “democrático” é dado em função da liberdade de pensamento; “nacional” por estar no entorno do Estado e buscar a valorização da cultura nacional, e, “participativo” porque envolveria a comunidade universitária como protagonista do progresso nacional. Neste modelo, o Estado é um agente financiador da Educação Superior, mas permite a autonomia das universidades. “A universidade participa da vida pública sem se confundir com o poder público” (CASTANHO, 2002, p. 40). Nesse contexto, é possível identificar a concepção de extensão universitária assistencialista, a exemplo da apropriação da extensão como bandeira do Estado nos anos 60, no Brasil, período no qual emergiu o Projeto Rondon, iniciativa do Ministério de Defesa do Brasil, voltado ao estágio de férias de estudantes universitários para assistência às populações de baixa condição socioeconômica em diferentes territórios.

Já o modelo neoliberal-globalista-plurimodal, surge no contexto do advento do modo de produção neoliberal, a partir dos anos 90. O termo “neoliberal” porque a universidade se dedica às exigências do mercado “Globalista”, porque deixa os interesses nacionais para assumir os interesses globais do mercado e “Plurimodal” porque assume diversos formatos de acordo com a conveniência do mercado, a exemplo da modalidade de educação à distância. Neste modelo de universidade, identifica-se a concepção de extensão universitária vinculada à prestação de serviços e transferência tecnológica, em contrapartida há um forte movimento

contra-hegemônico na América Latina que aponta a extensão crítica como processo formativo e de transformação social. (FORPROEX, 2012).

Castanho (2002) destaca que o modelo neoliberal de universidade predomina, atualmente, em todo mundo, o qual ele acredita enfraquecer a universidade em sua missão essencial de ensino, pesquisa e extensão. Nesta perspectiva, Santos (2011) afirma que a universidade deixa de ser um bem público para ser uma mercadoria, desresponsabilizando o Estado do compromisso com a educação; tal fato tem gerado crises na universidade. O autor identifica três crises da Universidade do século XX: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional. A crise da hegemonia demonstra a perda do domínio da universidade sobre a produção do conhecimento e da cultura em função da necessidade da formação de mão de obra qualificada, em que a instituição torna-se profissionalista. A crise de legitimidade expõe a segmentação da educação superior e a desvalorização dos diplomas como consequência da hierarquização de saberes especializados e a democratização do acesso. E, por fim, a crise institucional marcada pela contradição entre autonomia e gestão empresarial das universidades que, apesar de serem autarquias públicas, vem desenvolvendo uma gestão baseada em princípios empresariais.

Castanho (2002) propõe um modelo de universidade crítico-cultural-popular para o século XXI: uma universidade pública, de pesquisa de ponta, ao mesmo tempo, acessível ao trabalhador e que não ceda facilmente às demandas mercantilistas. Tal modelo converge totalmente para a concepção de uma extensão crítica formativa e transformadora da sociedade. No entanto, ainda é um “ideal”, haja vista que não há uma perspectiva de concretização, considerando a força dos governos neoliberais da atualidade. Resta, então, que a universidade continue fazendo resistência à mercadorização da educação, tendo como um de seus indicativos uma extensão que priorize as demandas da sociedade.

Santos (2011) propõe que se recupere, ao menos, a legitimidade da Universidade a partir de cinco domínios essenciais: o acesso; a extensão; a pesquisa-ação; a ecologia dos saberes; e a vinculação da universidade à escola pública.

Deste modo, a extensão constitui-se como uma dimensão elementar para a reconquista da legitimidade da Universidade numa próxima Reforma Universitária. Assim, considerando que:

[...] a reforma deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no *curriculum* e nas carreiras docentes) e concebê-las de modo

alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação ativa na construção de uma coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2011, p. 73)

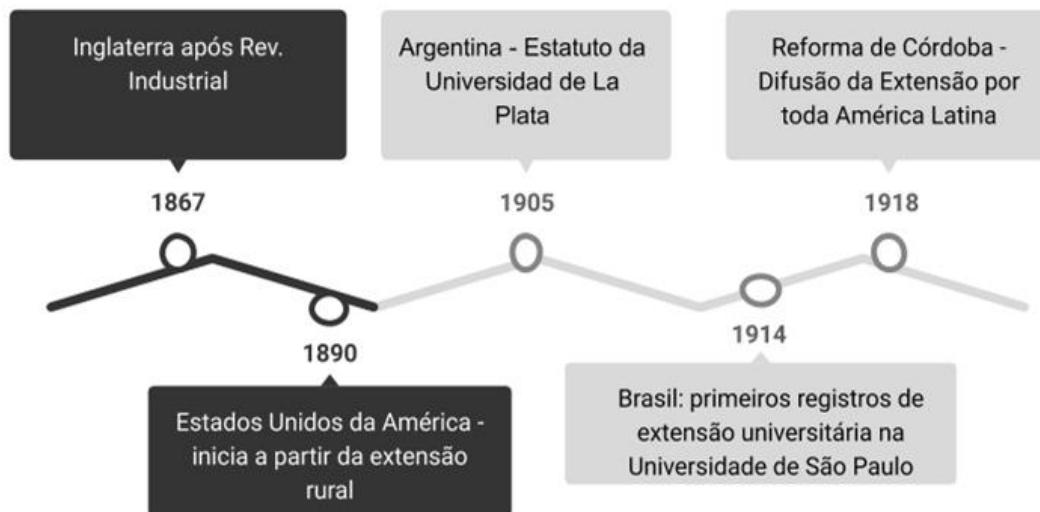
Portanto, observa-se que há muito a ser feito para que a universidade possa recuperar sua legitimidade e abordar a extensão como apontada por Santos (2011). Contudo, já é possível observar, no Brasil e na Argentina, um debate em andamento em relação à inserção da extensão nos currículos acadêmicos e a extensão universitária como requisito para concursos e progressão nas carreiras técnicas e docentes, o que poderá dar maior centralidade à extensão universitária.

3.1.2 Origens e modelos de extensão universitária

A semente da noção de "estender" informações relevantes e úteis para a população adulta, em geral, decorre de uma iniciativa de um político britânico, Lord Henry Brougham, um influente defensor da educação formal para os pobres e da educação de adultos em massa, quando fundou a “Sociedade para a Difusão do Conhecimento Útil”, em 1826. Seu objetivo era transmitir informações úteis a todas as classes da comunidade, especialmente para aqueles que não tinham acesso aos estudos (SOCIEDADE PARA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO ÚTIL, 1827).

Por volta de 1850, começaram as discussões nas duas antigas universidades de Oxford e Cambridge sobre como atender às necessidades educacionais das populações em rápido crescimento, após a Revolução Industrial. Somente em 1867 foi realizada uma primeira tentativa prática no que foi designada "extensão universitária", a qual se desenvolveu rapidamente para se tornar um movimento bem estabelecido, antes do final do século. Inicialmente, a maioria das palestras ministradas era sobre temas literários e sociais, porém na década de 1890 predominavam os assuntos agrícolas que estavam sendo abordados nas áreas rurais (JONES, 1994). Na figura 10 constam os principais registros de extensão universitária na Europa, América do Norte e América Latina:

Figura 10 – Principais registros de extensão universitária Europa, América do Norte e América Latina.



Fonte: Elaborado pela autora.

A expressão "extensão da educação" foi introduzida, pela primeira vez, em 1873, pela Universidade de Cambridge, na Inglaterra, para descrever um sistema particular dedicado à disseminação de conhecimento para as áreas rurais onde as pessoas moravam e trabalhavam. Em pouco tempo, a ideia se espalhou para outras partes da Grã-Bretanha, Europa e América do Norte.

O sucesso das palestras extensionistas acabou levando a Universidade de Cambridge, em 1873, a "[...] estabelecer provisões para aqueles que tiveram acesso negado ao ensino universitário por motivos de distância geográfica ou classe social" (JONES, 2009, p. 21). Em 1875, a Universidade estabeleceu um comitê permanente para oferecer cursos de extensão universitária à população local (JONES, 2009).

Em 1876, as universidades de Cambridge, Oxford e Londres formaram a “Sociedade para a Extensão do Ensino Universitário”, com uma rápida expansão das palestras de extensão universitária em toda a Inglaterra (JONES, 2009). Assim, a extensão tornou-se um pilar central da função universitária na Inglaterra: “As palestras de extensão em centros provinciais eram uma característica importante das atividades da Universidade no final do século XIX (UNIVERSIDADE DE CAMBRIDGE, 2018)”. Segundo Nogueira (2013):

A Universidade de Cambridge foi, provavelmente, a primeira a criar um programa formal de cursos de extensão, em 1871; em seguida, surgem na Universidade de Oxford atividades voltadas para os bolsões de pobreza. Em pouco tempo, a prática da extensão se espalhou por outras universidades europeias. (NOGUEIRA, 2013, p. 32)

Assim, no continente europeu, a extensão se alastrou, com adaptações, da Inglaterra para as demais universidades na Alemanha, Áustria, Bélgica, Hungria, Itália, Rússia, Espanha, Itália e França, nesta última, a partir das universidades populares, “por lo cual la extensión se circunscribió a las grandes conferencias y a las actividades culturales”. (HERRIERA ALBRIEU, 2012, p. 1).

O significado do termo "extensão" evoluiu ao longo do tempo e tem conotações diferentes nos diversos países. Os britânicos e os alemães falam de “consultoria” (*advise work*), mas deixando a responsabilidade final de selecionar o caminho a seguir com o cliente. Os alemães também usam a palavra “*Aufklärung*” (iluminação) para realçar a importância de aprender os valores subjacentes à boa saúde e enfatizar soluções. Eles também se referem a “*Erziehung*” (educação), como nos EUA, onde é enfatizado que o objetivo da extensão é ensinar as pessoas a resolver problemas por si mesmas. “Os austríacos fazem alusão a “*Förderung*” (promoção) significando “estimular alguém seguir em uma direção desejável”. Os franceses mencionam “vulgarização”, o que enfatiza a necessidade de simplificar a mensagem para o homem comum e os espanhóis usam a palavra “*capacitación*” que indica a intenção de educação continuada (LEEUWIS, 2013). Assim a respeito da concepção anglosaxônica de extensão:

A extensão é um processo contínuo de obtenção de informações úteis para as pessoas (dimensão comunicativa) e, em seguida, ajudar essas pessoas a adquirir os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para utilizar eficazmente essas informações e tecnologia (a dimensão educacional). (SWANSON; CLAAR, 1984, p.1).

Posteriormente, o conceito de extensão universitária também foi difundido nos Estados Unidos, surgindo em conexão com as instituições de concessão de terras formadas para promover o desenvolvimento socioeconômico por meio da educação prática (ROPER; HIRTH, 2005). As experiências extensionistas nos Estados Unidos apareceram a partir da década de 1860, em função de duas propostas diferenciadas: a extensão cooperativa/rural e a extensão universitária/geral. Assim como as universidades populares refletiam um desejo de

aproximação com as populações com a intenção de ilustrá-las, a extensão americana, desde os seus primórdios, caracterizou-se pela ideia da prestação de serviços (GURGEL, 1986, p. 32).

Com a aprovação da Lei Morrill em 1862, cada estado recebeu terras públicas para apoiar o desenvolvimento econômico por meio de "uma ampla educação em prática agrícola" (ROPER; HIRTH, 2005, p. 4). A Lei Hatch de 1887, então, adicionou estações experimentais agrícolas para conduzir pesquisas para informar o ensino prático, e a Emenda da Lei Morrill de 1890 fortaleceu as universidades de concessão de terras, fornecendo financiamento federal contínuo.

Em 1890, foi inaugurada a "Sociedade Americana para a Extensão do Ensino Universitário", inspirada nas universidades inglesas, com o propósito de "levar, ao alcance de todas as vantagens que atualmente são acessíveis apenas àqueles que podem frequentar a faculdade e a universidade" (SOCIEDADE AMERICANA PARA A EXTENSÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO, 1891, p. 3).

A Lei Smith-Lever de 1914 consagrava formalmente a extensão como uma função essencial nas universidades que concedem terras, estabelecendo uma parceria de extensão cooperativa com o Departamento de Agricultura e fornecendo financiamento para apoiar as atividades de extensão (ROPER E HIRTH, 2005).

O padrão de extensão universitária nos Estados Unidos se desenvolveu como resultado das demandas advindas de problemas reais da população, com atenção especial aos agricultores. A missão dos programas de extensão dos EUA era prover informações para que o indivíduo/família/comunidade fosse capaz, ele mesmo, de resolver seus problemas tanto no meio rural quanto no meio urbano (SILVA; OLIVEIRA, 2010).

Logo, "o Sistema Cooperativo de Extensão ajuda as pessoas a melhorar sua vida por meio de um processo educacional que usa conhecimento científico focado nas questões e necessidades" (SILVA; OLIVEIRA, 2010, p. 298). Atualmente, o Sistema Cooperativo de Extensão divide suas atividades em quatro grandes áreas: agricultura e recursos naturais, economia doméstica/família, desenvolvimento de crianças/jovens e comunidade e desenvolvimento econômico.

Como aspecto positivo da sistemática extensionista americana, parte do orçamento do serviço extensionista vai para pesquisas descobertas nas próprias demandas atendidas, pois parece haver uma retroalimentação entre pesquisa e extensão.

Portanto, a concepção anglosaxônica predominante de extensão está focada na

transferência de conhecimentos, sendo atualmente chamada de “terceira missão” da universidade e se subdivide em quatro áreas: educação continuada, transferência de tecnologia, inovação e engajamento social. Por serem países mais desenvolvidos, as universidades buscam contribuir com problemas econômicos e não tanto sociais. Além disso, a extensão tem servido como uma forma de captação de recursos extraorçamentários para as instituições de Educação Superior, numa perspectiva neoliberal:

[...] o grau de desenvolvimento da estrutura econômica e tecnológica dos países europeus é ainda bastante diverso, o que cria oportunidades de transferência de conhecimento e de interação entre universidades e empresas muito diversas. (TEIXEIRA, 2015, p. 61).

Na América Latina, a extensão é difundida a partir da reforma universitária de Córdoba, na Argentina, em 1918, promovida pelos estudantes. Os estudantes reivindicaram pela independência das instituições com relação às ordens religiosas e pelo papel social da universidade, o qual seria, mais tarde, atribuído à extensão universitária, conforme será destacado na próxima estação desta viagem.

A extensão universitária latino-americana destaca-se por ter um viés social, advindo da sua realidade de desigualdade social. Para Serna (2007), a concepção de extensão latino-americana, possui um diferencial em relação à concepção anglosaxônica, já que tem como um de seus princípios, a justiça social, sendo esta a perspectiva da Epistemologia do Sul (SANTOS, 2011). No entanto, essa concepção social tensiona-se com outras concepções como transferência de conhecimento e prestação de serviços, o que acaba por diversificar as práticas extensionistas no continente em questão.

Atualmente, identificam-se três modelos de extensão a partir práticas extensionistas das universidades latino-americanas (ORTIZ-RIAGA; MORALES-RUBIANO, 2011), conforme segue:

- Modelo tradicional: a universidade é a fonte do conhecimento e transmite seus saberes para a sociedade;
- Modelo economicista: a universidade se comporta como uma empresa que atua no mercado vendendo seus serviços técnicos ao setor produtivo a fim de adquirir recursos extraorçamentários;
- Modelo desenvolvimento social: a universidade assume o conceito de democratização do saber para cumprir sua função social e melhorar a qualidade de

vida da população e transformação social.

Serna (2007) também identificou quatro modelos de extensão universitária na América Latina: altruísta, conscientizador, vinculativo empresarial e divulgativo. Tais modelos, não se apresentam padronizados por país ou por universidades, assim não é possível afirmar que a universidade “A” no país “A” segue o modelo tradicional, por exemplo, pois depende da concepção que cada área/grupo extensionista assume. É comum que, numa mesma universidade latino-americana, ocorram os três modelos extensionistas ao mesmo tempo sendo, apenas como exemplificação: o modelo tradicional nas áreas de ciências rurais; o modelo economicista nas áreas tecnológicas e o modelo de desenvolvimento social na área das ciências humanas. Assim, pode haver divergências dentro da própria área, pois tudo depende da concepção de extensão vigente, a qual por sua vez, é proveniente da visão que se tem de universidade.

É preciso destacar, que há um grande movimento para que a extensão latino-americana se consolide enquanto modelo de desenvolvimento social, considerando as particularidades da região, especialmente seus problemas sociais, como será abordado na próxima estação da viagem.

3.2 ESTAÇÃO II: A REFORMA DE CÓRDOBA (1918) EM CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo aborda a concepção dos contextos emergentes na educação superior - os trilhos por onde passam este trem, presentes em toda a viagem, bem como apresenta a Reforma de Córdoba (1918), enquanto contexto sócio-histórico que emerge e influencia a educação superior em toda América Latina, produzindo novos sentidos a respeito de gestão universitária, docência, participação estudantil e extensão universitária. Também, se analisa como o conceito de extensão se desenvolveu na América Latina considerando esse fato histórico. A partir de uma comparação transversal (BARTLETT; VAVRUS, 2016) se responde ao primeiro objetivo específico desta investigação: o de contextualizar, sócio-historicamente, a extensão universitária. Também se identificam os principais agentes sociais envolvidos na construção da extensão latino-americana.

3.2.1 A perspectiva sócio-histórica dos contextos emergentes na educação superior

No capítulo anterior buscou-se compreender como surgiram as universidades e como essas foram estabelecendo sua relação com as sociedades das diferentes épocas e continentes. Percebeu-se que, em cada período histórico, surgiram necessidades que demandaram uma resposta da universidade à sociedade, como por exemplo, no caso da Inglaterra, onde a necessidade de formação/capacitação para trabalhadores, após a revolução industrial, impulsionou a oferta de cursos profissionalizantes de extensão; ou então nos Estados Unidos, a partir de uma demanda de modernização da agricultura, implantou a transferência de tecnologia. Já na América Latina, inicialmente foram reproduzidos modelos de extensão inglês e americano, contudo, com as desigualdades sociais, vem exigindo outra extensão com foco na redução das problemáticas sociais. Assim, cada continente, em cada época, possuiu distintos contextos emergentes que promoveram configurações extensionistas próprias.

Tais considerações nos permitem refletir que os contextos emergentes são inerentes a cada período histórico e são promotores de mudanças, tendências e adequação de políticas públicas, gestão e práticas acadêmicas. Para Rosso (2019, p. 108):

Assim sendo, pode-se refletir que a extensão surge e abrange a ótica dos contextos

emergentes a partir das necessidades do contexto político e social de cada época, diante da emergência das relações articulatórias do contexto universitário às demandas sociais globais e locais, a partir da promulgação de qualidade da educação superior (ROSSO, 2019, p. 108).

Nos dias atuais, o processo de globalização movimenta os contextos emergentes da educação superior decorrente de desafios, tensões e transformações. Essa complexidade aponta tendências históricas e contemporâneas que requerem a reconfiguração de políticas educacionais. Para Morosini (2014, p. 386), a educação superior vive: “um momento singular no contexto sócio-histórico, econômico e mundial, além de desafios às funções de ensino, pesquisa e extensão de qualidade”.

O conceito de contexto emergente nasce com base nas noções de “estado de mutação, transição histórica de longo prazo, congregação de forças” de (DIDRIKSSON, 2008); “modelo tradicional X modelo neoliberal de universidade” de (ESPINOZA E GONZALES, 2018) e “Desenvolvimento social humano” (CICARÉ, 2008). Fundada sobre a interpretação de Bourdieu, a concepção de contextos emergentes aponta as disputas do campo acadêmico entre agentes e instituições que lutam pela autoridade científica, ou seja, a legitimidade para impor uma definição de ciência ou estabelecer critérios (BOURDIEU, 1983).

Assim, entende-se que os novos formatos da Educação Superior em inter-relações com políticas públicas repercutem nos chamados “[...] Contextos Emergentes da Educação Superior”, conforme definição da Rede de Investigadores de Educação Superior (RIES): “configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (RIES, 2013).

Diante das pressões e demandas que despontam dia a dia, cabe discutir o compromisso da universidade com a sociedade, sobre como o meio acadêmico interpreta e assimila os contextos emergentes e, principalmente, como a universidade se reconfigura para atender aos novos cenários que estão postos à sua frente. Para Cunha (2018, p. 131) “os contextos emergentes se referem a interpelações exógenas à universidade, provocadas por políticas, movimentos sociais e culturais”.

Cunha (2019) ratifica acerca desta estrutura rígida da universidade, em que há tensões e instabilidades entre o que estava estabelecido e as novas solicitações que a sociedade coloca à educação superior, o que abala a cultura institucional historicamente construída, atingindo formas de gestão, docência e pedagogia universitária.

Nesse sentido, a Reforma de Córdoba (1918), na época, constituiu-se como contexto emergente que impactou toda a América Latina, promovendo a reestruturação universitária e suas práticas, pois se entendia que as estruturas monásticas e monárquicas estavam ultrapassadas e deveriam ser rompidas para dar espaço a universidades modernas e democráticas. Os estudantes realizaram um belo trabalho de interpretação da nova realidade e promoveram uma grande revolução universitária que repercute até hoje na América Latina.

Analizar a Reforma de Córdoba (1918) é compreender um dos principais contextos emergentes sócio-históricos relacionados à educação superior, porque trouxe e ainda repercute impactos até os dias atuais, especialmente no que concerne às tensões incessantes entre uma visão de universidade elitista e uma universidade democrática. Percebe-se que, cem anos depois da Reforma de Córdoba, essas duas visões de universidade ainda conflitam, sobretudo sobre o direito à educação, visto por agentes democratas como direito social e como prestação de serviço do sistema econômico capitalista, pelos agentes conservadores. A partir de uma análise desse acontecimento, busca-se encontrar o seu legado para a extensão universitária na América Latina e quais os sentidos atribuídos a esta.

3.2.2 Os antecedentes da Reforma de Córdoba

A Universidade de Córdoba foi criada no ano de 1613 pelos Jesuítas, na época denominada como “*Collegium Maximum*”, sendo uma instituição de estudos superiores. Oito anos após sua criação, a instituição obteve autorização para emitir diplomas nos graus universitários de 1) Bacharel, 2) Licenciado e 3) Doutor. Em 1622 passou a ser oficialmente considerada uma universidade pelo Rei espanhol Felipe VI.

Os custos da universidade eram providos pela Companhia de Jesus, além de doações e taxas cobradas de seus alunos, que eram da classe alta e de descendência europeia. Possuía uma organização medieval, caracterizada pelas chamadas catedras, em que os professores eram contratados permanentemente, sem concurso, sendo indicados pelo clero e pelos “claustros”, conselho universitário permanente, prevalecendo assim a influência europeia conforme modelo espanhol universitário (NOGUEIRA, 2019).

Em 1767, após a expulsão dos Jesuítas das colônias espanholas, os frades franciscanos assumem a direção da universidade, trazendo como novidade os estudos de autores a exemplo de Descartes e Newton. No entanto, em 1783, o Estado passou a intervir na universidade com

o argumento de ela precisa ser modernizada, definiu o estatuto, nomeou o reitor e fechou o conselho universitário, entretanto sua nacionalização só ocorreu em 1856, quando o Estado passa a financiá-la.

Em 1879, a então Universidade Nacional de Córdoba, contava com os cursos superiores: Direito, Ciências Sociais, Ciências físico-matemáticas, Medicina, Filosofia e Humanidades. Entretanto, ainda havia muitos embates entre ideologia católica e liberal, em função de sua longa administração católica, o que culminou em 1880 na publicação de leis que preconizavam um ensino laico, a liberdade de pensamento, a igualdade de direitos seja de filhos naturais ou “bastardos”.

A universidade formava profissionais para a elite, em cargos da igreja e do Estado. Nogueira (2019, p. 73), considera que, pelo perfil dos estudantes que eram formados, a universidade tinha um “caráter elitista, conservador e excludente, sob domínio religioso e oligárquico que perdurou por séculos”.

Além disso, seus métodos arcaicos de ensino baseados na memorização de conteúdos e suas cátedras, com professores rígidos e desatualizados, em nada eram úteis para preparar os alunos para as demandas do mundo real e muito menos para contribuir com o desenvolvimento do país. Não havia conhecimento produzido através da universidade, tudo era repetição do que era ensinado na Europa.

Ainda, a crise da universidade Argentina, iniciada em 1890, também teve outros fatores: oposição ao regime político da época (população sem direito a voto), crescimento da classe média emergente, a falta de diversidade de campos científicos e inter-relação entre universidades, a não comunicação entre universidade e sociedade, entre outros (MIRANDA, 1993).

O movimento estudantil cordobês emerge no contexto da primeira guerra mundial (1914), Revolução Mexicana (1910), Revolução Russa (1917) e do imperialismo norte-americano (1901). No cenário argentino, ocorre dois anos após a primeira eleição democrática para presidente, cargo assumido por Hipólito Yrigoyen em 1916, fato que representou a renovação política contra as oligarquias que governaram o país por décadas, juntamente com o clero, os quais exerciam forte influência sobre a universidade.

Diante disso, a universidade, responsável pela formação de profissionais da elite e políticos, apenas refletiu a crise política e social do país daquela época. O movimento universitário foi, então, produto dos conflitos entre grupos sociais que conformavam a

sociedade daquela determinada época, principalmente em relação a elite conservadora e a classe média em ascensão (MIRANDA, 1993).

Segundo Miranda (1993, p. 173) “[...] a situação irregular do regime legal das universidades argentinas mostrava a inexistência de um real sistema universitário, dificultando o desenvolvimento institucional”.

Assim, um dos grandes pressupostos do Movimento foi a reforma do estatuto universitário (1893), pois este mantinha privilégios como a condição vitalícia de docentes ligados ao clero na universidade, além de não prever a participação dos estudantes nas tomadas de decisões, nem a abertura da universidade para a sociedade, dentre outros pontos problemáticos.

O descontentamento dos estudantes e o anseio por mudanças eram intensos, motivo pelo qual houve constantes protestos e congressos estudantis, não só em Córdoba, também em Buenos Aires e no Uruguai, sendo todo esse contexto, os antecedentes para a Reforma que estava por ocorrer em 1918: “Desde antes de la Reforma de Córdoba, en el Uruguay, estudiantes de agronomía y medicina - en forma conjunta – salían del claustro universitario para contactar com la gente”. (PORTANTIERO, 1978, p. 78).

3.2.3 Cronologia da Reforma de Córdoba

Com base na visita da autora desta tese ao “Museo Casa de la Reforma Universitária”, na cidade de Córdoba, Argentina, realizada durante a mobilidade acadêmica em março de 2020, (figura 11), reconstituiu-se a cronologia do movimento estudantil de 1918.

As ações estudantis ocorreram durante todo o ano de 1918, iniciando com a primeira manifestação dos estudantes nas ruas no dia 21 de março, inaugurando o Comitê Pré-Reforma. O estopim para tal acontecimento seria o fechamento do hospital de clínicas, onde os estudantes de medicina realizavam residência, gerando revolta dos estudantes que consideravam essa prática tão importante em sua formação.

No entanto, o Conselho Superior da Universidade de Córdoba decidiu não ceder até que a disciplina dos estudantes fosse restabelecida. Diante da atitude antidialógica e autoritária da instituição, os estudantes decidiram decretar greve geral a partir do dia 14 de março, impedindo o início das aulas que ocorreria em 1º de abril. Com o conflito posto, o governo nacional realizou a sua primeira intervenção na UNC, nomeando o novo Reitor, José

Matienzo, em 11 de abril, o que por hora, acalmou o movimento estudantil e promoveu nova eleição para Reitor, com a participação dos estudantes.

Figura 11 – Placa de entrada do Museu da Reforma de Córdoba



Fonte: arquivo pessoal da autora, no Museo de la casa de la Reforma Universitaria (2020).

Os estudantes estavam com expectativas de que a vinda do novo Reitor mediante eleição democrática seria a solução para colocar em prática seus ideais reformistas. Contudo, para a surpresa de todos, o Reitor “eleito” era ligado ao clérigo, o que gerou desconfiança e insatisfação nos estudantes, os quais impugnaram a eleição e decretaram nova greve geral, pois Matienzo, ao invés de inaugurar uma democracia universitária, apenas sancionou o predomínio de uma “casta” de professores. Os estudantes estavam convictos que a assembleia universitária havia burlado a eleição para Reitor, o que consideraram imoral e repugnante. (FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA, 1918, p.1).

Na sequência, em 21 de junho, o movimento estudantil publicou o Manifesto da Federação Estudantil de Córdoba (Figura 12), denunciando uma possível fraude na escolha do novo Reitor e convocando todos os estudantes latino-americanos à luta. O Manifesto (figura 12) abordou também: o diagnóstico da crise vivida pela Universidade de Córdoba; a afirmação do poder de renovação da juventude e suas propostas políticas; e as reivindicações reformistas propriamente ditas.

Figura 12 – La Gaceta Universitaria (21 de junho de 1918)



Fonte: Registros da autora, no Museo de la casa de la Reforma Universitaria (2020).

O público estudantil cordobês lutou contra uma universidade em decadência, a qual denominavam “claustro” e “refúgio de medíocres” quando se referiam às rígidas cátedras permeadas pelo autoritarismo docente e pelo ensino dogmático. Também, reivindicavam participação na gestão universitária, já que o regime administrativo não contemplava suas reais demandas. Conforme palavras dos estudantes, a universidade era “[...] o lugar onde todas as formas de tiranizar e insensibilizar encontraram a cátedra que as ditasse”. Além disso, destacam que: “A juventude universitária de Córdoba afirma que jamais fez questão de nomes nem de empregos. Se levantou contra um regime administrativo, contra um método docente, contra um conceito de autoridade” (FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA, 1918, p.1-2).

Para os manifestantes, o estatuto da universidade era ultrapassado, sem utilidade para as novas demandas da época. Além disso, os estudantes reivindicavam por uma relação mais humana por parte dos docentes que gerasse um ambiente adequado para o ensino e a

aprendizagem, pois a universidade era um ambiente hostil. “Os métodos docentes estavam viciados de um estreito dogmatismo, contribuindo para manter a universidade apartada das ciências e das disciplinas modernas” (FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA, 1918, p.1-2).

Tal Manifesto gerou grande repercussão nas mídias e na sociedade, assim como a renúncia do Reitor não reconhecido pelos estudantes quando então estes ocuparam a direção e tomaram o controle da Universidade Nacional de Córdoba (Figura 13), reabrindo a instituição, o que obrigou o governo nacional a realizar a 2^a intervenção na Universidade de Córdoba a fim de executar a reforma que solicitavam.

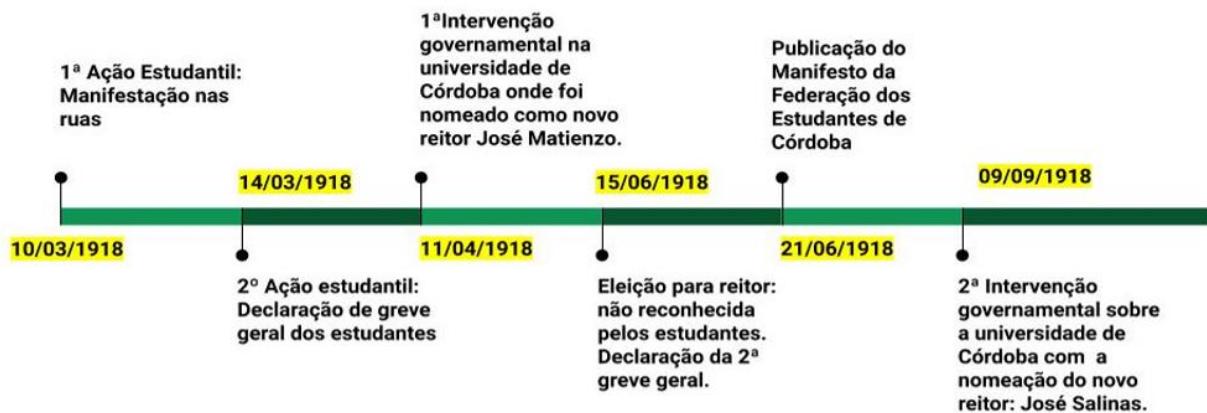
Figura 13 – Os estudantes ocupam a Universidade de Córdoba



Fonte: Site UNICAMP (2018).

Nessa ocasião, o Ministro da Justiça e Educação, José Salinas que também era professor e, ao chegar à UNC, assumiu a reitoria já conhecendo as demandas estudantis, acabou apoiando o movimento reformista, expandindo-o para as demais universidades argentinas. A figura 14 mostra o cronograma dos eventos que marcaram a Reforma de Córdoba.

Figura 14 – Cronologia dos eventos que marcaram a Reforma Universitária (1918)



Fonte: produzido pela autora.

Dessa forma, progressivamente as mudanças foram implementadas nas demais universidades do país e, em 1921, a reforma universitária entrou em vigor em nível nacional (BONAVENA; CALIFA; MILÁN, 2007). Finalmente, a Reforma de Córdoba havia realizado a sua missão, ainda que fosse durar por pouco tempo, tendo em vista a alternância de governos ditoriais na história da Argentina.

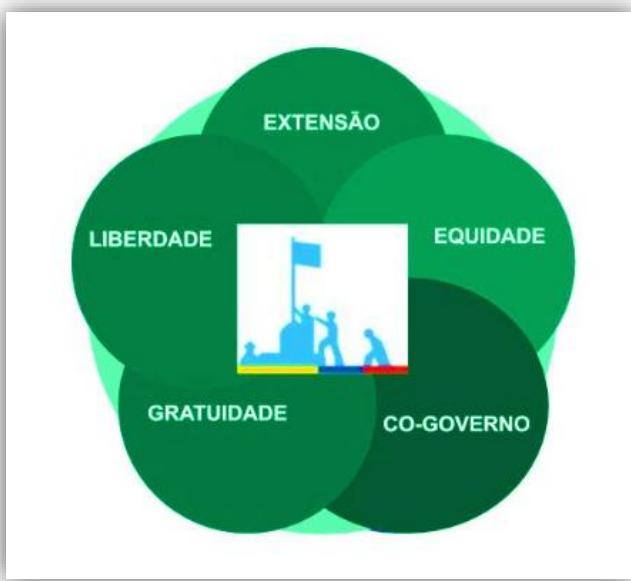
3.2.4 Os princípios e as dimensões da Reforma (1918)

As reivindicações estudantis possuíam princípios e dimensões claros que guiaram a Reforma Universitária de 1918. Oliveira e Azevedo (2008, p. 66) destacam os princípios da Reforma de Córdoba que servem como referência aos debates que tenham como objetivo a democratização das universidades:

[...] autonomia universitária; eleição de dirigentes pela comunidade acadêmica; concursos para aprovação de cargos docentes; livre docência; não obrigatoriedade de frequência nas aulas; gratuidade do ensino; renovação dos métodos de ensino e aprendizagem; assistência social para permanência dos estudantes e democratização do acesso; **extensão universitária** e integração latino-americana. (grifo nosso)

Em resumo, elencam-se os cinco princípios mais relevantes da Reforma de Córdoba, conforme figura 15:

Figura 15 – Princípios da Reforma de Córdoba (1918)



Fonte: Produzido pela autora.

O princípio de Liberdade pressupunha a autonomia universitária, em que fosse possível escolher dirigentes, elaborar seu próprio estatuto, definir o currículo, gerir seus recursos e a liberdade de cátedras pela escolha de professores segundo critérios acadêmicos e não clericais ou políticos. Em sequência, o co-governo seria o direito à representação estudantil na tomada de decisões junto ao corpo docente, emergindo a juventude como categoria política. O princípio da equidade preconiza que todas as pessoas, independente de classe social, pudessem ter acesso à universidade, com gratuidade, sem pagamento de taxas. E por fim, o princípio extensionista com abertura da universidade para as demandas sociais.

A Reforma de Córdoba não foi apenas um movimento que contrariou as estruturas conservadoras, não obstante realizou uma proposição de um novo projeto de universidade moderno e democrático, sendo a maior escola ideológica do movimento social mais amplo da época, conduzido pela classe média emergente (PORTANTIERO, 1978). A capacidade de inovação social do movimento justifica-se pela relação entre movimentos sociais e movimentos universitários manifestos nas universidades (MIRANDA, 1993).

Os reformistas postularam um novo modelo de universidade que promovesse a renovação científica, docente e da gestão universitária. A abertura democrática da universidade preconizava o envolvimento de toda comunidade acadêmica na tomada de decisões, a abertura de concurso para docentes, a gratuidade da Educação Superior, o ingresso

sem exame, os direitos estudantis, a autonomia da universidade e a extensão universitária para a população. Assim, a proposta abrangeu três dimensões: institucional, social e político continental. Na dimensão institucional busca-se a modernização e democratização da universidade; na dimensão social almeja-se o protagonismo social que responda às demandas do povo e na dimensão político-continental empenha-se em valorizar sua identidade nacional e latino-americana, conforme figura 16:

Figura 16 – Dimensões do novo modelo de universidade



Fonte: Produzido pela Autora (2020).

Para Sousa (2013), o Manifesto de Córdoba aparece como o marco de uma nova luta por uma reforma da universidade latino-americana que a transformasse e a fizesse assumir seu compromisso social, pois até então as universidades tinham como foco apenas a formação profissional, sem pesquisa e nem extensão.

3.2.5 Extensão universitária: reivindicações da Reforma (1918) e perspectivas

A falta de interlocução da universidade com a sociedade era algo que inquietava os

estudantes da Universidade de Córdoba, pois acreditavam que essa deveria desempenhar um papel social, já que uma parcela muito pequena da população daquela época tinha acesso ao ensino superior, problema que até os dias de hoje perdura, apesar das políticas de acesso, expansão e assistência estudantil propostas em países latino-americanos.

Segundo Vuksinic e Méndez (2018, p. 87), a Reforma de Córdoba aborda a extensão como: “una proyección al pueblo de la cultura universitaria, que pretende fortalecer la función social de la universidad como institución y la preocupación de la misma por los problemas nacionales.” Para Miranda (1993, p. 171) “[...] La extensión universitaria fue la forma institucional de democratización externa de las universidades que el movimiento estudiantil había definido”.

De fato, a Universidade de Córdoba estava servindo apenas às elites e à classe média emergente, para a formação de seu quadro profissional e político, enquanto o restante da população não tinha acesso nem mesmo a conhecimentos básicos de saúde e educação. Diante disso, pensou-se em alternativas para a população através de cursos de extensão sobre temas práticos para o povo como higiene social, cursos de alfabetização para trabalhadores etc.

[...] a las universidades del país y a las distintas federaciones estudiantiles se avoquen al estudio, conjuntamente, a objeto de implantar la extensión universitaria, con carácter oficial; “a todos los egresados y alumnos de universidad, que actúen en centros no universitarios, la organización de cursos de extensión universitaria” (FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA, 1918-1919, 2008, p. 156).

Os reformistas tinham convicção que a universidade precisava cumprir sua função social, na tentativa de minimizar problemas sociais e “levar” cultura para as classes pobres:

El fin de la Extensión Universitaria debe ser la cultura de las clases pobres. Las instituciones que no trascienden al pueblo no tienen razón social de ser, de ahí que una inteligente vulgarización daría el timbre de popularidad a nuestras universidades medievales (FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA, 1918-1919, 2008, p. 2018).

Nota-se que a reforma vinculou a extensão universitária à difusão cultural (TUNNERMANN, 2000), sem um programa ou objetivos bem estruturados, também não a vinculou às funções docentes e nem à pesquisa, sendo assim acabou por refletir a ideologia dominante da sociedade da época (ORTIZ-RIAGA; MORALES RUBIANO, 2011).

Na Universidade de Córdoba foram registradas algumas ações extensionistas,

conforme destaca Nogueira (2019, p. 123):

A Federação Universitária de Córdoba, por meio da Gaceta Universitária, conclama os estudantes à participação em campanhas de saúde pública, colaborando de diversas formas, seja por meio de conferências, escrita de folhetos e periodismo sobre princípios de higiene particular e pública, profilaxia de enfermidades infecciosas etc.

Embora as intenções, textos e ações fossem louváveis, a extensão ainda não era vista como uma troca entre a universidade e sociedade, salvo como uma via única de transmissão de conhecimento da universidade para o povo, quiçá então como processo formativo dos estudantes, uma vez que destacam que não percebiam vantagem imediata para a universidade e que aos estudantes não faria falta, senão para o povo:

No creemos en las ventajas ni en la utilidad inmediata de una extensión verificada en los locales de la universidad, estos son cosa muerta, extraños absolutamente para el pueblo, podrán concurrir a ellos los mismos estudiantes, que es a quienes menos falta lo hace la Extensión, pero las masas nunca irán. Hay que bajar al corazón del pueblo, en la plaza pública, en los locales obreros, en la biblioteca etc. (FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA, 1918-1919, 2008, p. 2018).

Tal discurso aponta uma concepção elitista/assistencialista da extensão que, por vezes, ainda se mantém em muitas Instituições de Educação Superior até hoje. Nesse sentido Nogueira (2019, p. 125) afirma que:

Apesar de marcada pelo altruísmo e entusiasmo juvenil, pelo amor e energia dos estudantes na contribuição para o esclarecimento da classe operária, a concepção de extensão no Movimento da Reforma Universitária não conseguiu se desvincilar de uma visão, até certo ponto, elitista: quem “sabe” ensina a quem “não sabe”, e quem “tem cultura” leva a quem “não tem cultura”.

Conquanto a visão reformista considerasse a universidade como detentora do conhecimento e as classes mais pobres como meras receptoras de seus saberes, sua semente extensionista foi de grande relevância para a difusão e evolução da extensão na América Latina como contexto emergente na Educação Superior. De acordo com Azevedo, Braggio e Catani (2018, p. 46):

Constata-se que o principal motivo das reclamações de Córdoba terem se expandido para outras universidades da Argentina e para outros países como o Brasil, por exemplo, é que apesar dos reclames serem regionalizados, combinaram preocupações educacionais com questões mais amplas de ordem política, social e econômica.

Os estudantes de Córdoba apelaram aos estudantes de toda América do Sul para que observassem como as demandas eram similares, assim como a tarefa que se impunha de reformar as universidades a partir de uma bandeira comum: mudar os mecanismos administrativos, o ensino, a relação sociedade e universidade e a prática docente. Cem anos depois da Reforma universitária de 1918, pode-se afirmar que as universidades públicas latino-americanas ainda se inspiram no modelo reformista de 1918, contudo Miranda (2019) aponta que, na Argentina, se perdeu o sentido original de extensão universitária reivindicada pelos estudantes de Córdoba e acabou sendo reduzida apenas a uma vinculação da universidade às empresas.

O Movimento de Córdoba foi um contexto emergente da época que influenciou as demais reestruturações universitárias na latino-américa, inclusive no Brasil, provocando algumas mudanças e gerando desafios à Educação Superior.

O Gestor universitário/UNC-1, em entrevista virtual com a autora, destaca que para aquela época, a Reforma de Córdoba foi tudo o que tinha potencial para ser, no entanto entende que, para os dias de hoje, é uma questão inacabada, uma vez que depende de como a comunidade universitária ressignifica seus princípios para que o “grito de Córdoba” não se perca. Nesse sentido, aborda que o processo de ressignificação dos princípios reformistas passa por três pontos:

[...] 1. A formação de novos movimentos sociais e composição da sociedade, onde a universidade e a extensão precisam dar conta da diversidade sexual, direito das mulheres e dos distintos grupos numa sociedade fragmentada; 2. Os processos de desigualdade estão se aprofundando e há um limite difuso entre a função da universidade e as funções insubstituíveis do estado; 3. A necessidade de ter conhecimento superior para encarar ou viver os desafios cotidianos da vida - a possibilidade a partir do trabalho da universidade, ter formação específica pela universidade. (Gestor universitário/UNC-1).

A fala do Gestor aponta desafios referentes aos dias de hoje, bastante diferentes de 1918 e que merecem uma nova abordagem de ressignificação dos princípios da Reforma de Córdoba. Sendo assim, hoje há novos contextos sócio-históricos que exigem novas mudanças na educação superior e, neste sentido, Cechi, Pérez e Sanllorenti (2013) acreditam que a América Latina está na iminência de uma segunda reforma universitária que mantenha os

princípios reformistas 1918 e, sobremaneira, amplie sua luta em busca da democratização do conhecimento, diálogo de saberes entre universidade e sociedade e formação integral do estudante, fatores totalmente ligados à extensão universitária crítica.

3.3 ESTAÇÃO III: DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO LATINO-AMERICANA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

3.3.1 A construção da concepção de Extensão Universitária nos eventos Pós-Reforma

Os eventos de extensão universitária, na América Latina, foram e ainda são fundamentais para o desenvolvimento conceitual e prático da extensão e proposição de políticas públicas. Antes e após a Reforma (1918), os estudantes universitários latino-americanos, enquanto agentes sociais, já vinham protagonizando diversos momentos históricos na América Latina com, por exemplo, El Primer Congreso Internacional de Estudiantes, ocorrido no México, em 1921, que define:

Que la extensión universitaria es una obligación de las asociaciones estudiantiles, puesto que la primera y fundamental acción que el Estudiantes debe desarrollar en la sociedad es difundir la cultura que de ella ha recibido entre quienes la han menester. (PORTANTIERO, 1978, p. 191).

O evento, em consonância com a Reforma de 1918, destaca que as associações estudantis têm a extensão universitária enquanto um dever fundamental para desenvolver junto à sociedade, demonstrando um forte protagonismo estudantil pós-reforma.

Décadas depois, surge a União de universidades latino-americanas (UDUAL), constituída em 1949, a partir de uma rede de instituições de educação superior, a qual objetiva a integração da América Latina tendo por base a internacionalização²⁰ da Educação Superior, qualidade educativa, a difusão do conhecimento e a defesa da autonomia universitária (UDUAL, 2020, p. 2).

A Guatemala sediou o primeiro Congresso de Extensão Universitária Latino-Americana da UDUAL, na Universidade de San Carlos (1949). Na ocasião, foram aprovadas resoluções relacionadas aos conceitos de função social, ação social e difusão cultural e indicando a criação de departamentos específicos dentro das universidades, para gerir a extensão, num movimento de sua institucionalização. Conforme UDUAL (1949):

²⁰ A internacionalização da educação superior latino-americana e caribenha é considerada no bojo de suas especificidades e limitações como um meio para o alcance da integração regional e internacional solidária. (MOROSINI, 2017).

El papel de la universidad como institución al servicio de la comunidad, estudiosa de sus problemas y generadora de soluciones y la necesidad de proyectar el que hacer universitario hacia la sociedad fue ratificado en el Primer Congreso de Universidades latino-americanas realizado en Guatemala en 1949 (UDUAL, 1949, s/p).

Em 1957, o Chile promoveu a “Primeira Conferência Latino-Americana de Extensão e Difusão Universitária”, organizada também pela UDUAL, afirmando a extensão como vocação universitária:

Por su naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas mediante el cual se ausultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales de todos los grupos sociales. (TÜNNERMANN, 2003, p. 271).

Também destaca que a extensão é um conjunto de diversas atividades que exploram e reconhecem os problemas de todos os grupos sociais. Outro evento significativo para a extensão foi promovido no México em 1972, onde ocorreu a Segunda Conferência Latino-Americana de Extensão Universitária e Difusão Cultural, apontando importantes diretrizes conceituais:

Extensión Universitaria es la interacción entre la Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional (UDUAL, 1972, s/p).

O evento também elenca a extensão no mesmo nível de importância do ensino e pesquisa e combate o caráter assistencialista da extensão, bem como a reprodução de padrões culturais elitistas. Incentiva a solidariedade, a interdisciplinaridade, a integração nacional e latino-americana.

Desde então, os eventos vêm destacando o papel social da extensão universitária, uma vez que a desigualdade social é uma marca muito forte dos países latino-americanos, cabendo às IES contribuir, da maneira que lhe for possível, no auxílio à superação dos problemas enfrentados, combinados ao processo permanente de envolvimento extensionista.

Outra rede de apoio, formada por gestores acadêmicos, docentes, técnicos, estudantes, representantes do governo e da sociedade civil, também passaram a debater a educação

superior e a extensão universitária, como é o caso da União Latino-americana de Extensão Universitária (ULEU), fundada nos anos 90, a partir da qual foram promovidos os Congressos latino-americanos de extensão universitária, a fim de discutir as concepções latino-americanas de extensão. A ULEU conforma uma grande rede de extensão reunindo universidades, entidades regionais, instituições isoladas e redes representativas dos países em defesa da extensão universitária latino-americana e caribenha (DE DEUS, 2017). Dentre os eventos organizados, destacamos os congressos latino-americanos de extensão universitária²¹ no quadro 7.

Os Congressos latino-americanos de extensão (CLEU) iniciaram uma cooperação regional para debater a extensão universitária e construir suas concepções e práticas através do diálogo, da reflexão e do intercâmbio de experiências. Observa-se que as pautas dos congressos foram mudando e aperfeiçoando-se, de acordo com os contextos e temáticas que vão emergindo, os quais são destacados na sequência deste texto.

Desde o início, houve um forte movimento de construção de uma concepção latino-americana de extensão, conforme concepção no 1º CLEU em Cuba (1996):

La extensión, como ineludible vínculo de contenido ético que relaciona al hombre con su entorno social (...) la extensión universitaria como componente implícito de una óptima transcripción curricular de la docencia–investigación en la carrera universitaria” (CLEU, 1996).

Em 1997, realizou-se o 2º CLEU e o 1º Congresso Nacional de Extensão da Argentina, em Mendoza (AR), onde se estabeleceram fomentos das redes regionais e de políticas extensionistas para a criação de sistemas nacionais de extensão. Destaca-se como temática emergente a relação da Educação Superior com o setor produtivo, num contexto histórico-político de impulsionamento do neoliberalismo.

Quadro 7 – Eixos temáticos dos congressos ibero-americanos de extensão:

Ano	País	Eixos temáticos
1996	Cuba	Formação cultural do estudante; meios de difusão, investigação sociocultural; movimento artístico universitário; estratégias.

²¹ Observou-se, ao visitar os sítios dos eventos, que o Congresso Latino-americano de extensão universitária, vem ampliando seu escopo geográfico mudou sua denominação para Congresso Ibero-americano de extensão universitária e, finalmente, para Congresso Ibero-americano e caribeño de extensão universitária e ação social.

1997	Argentina	Relação da ed. sup. com o meio produtivo, sociedade, cultura, setor público.
1998	Costa Rica	Políticas e pertinência da extensão; articulação entre ensino; pesquisa e extensão; participação da sociedade civil; avanços tecnológicos e científicos da extensão, extensão no processo formativo estudantil.
1999	Venezuela	Extensão e globalização, inovação extensionista, financiamento; educação continuada e extensão; metodologias, gestão, reconhecimento da extensão.
2000	México	Extensão e tecnologia; extensão e sociedade; estratégias de ação e financiamento; programa de desenvolvimento da extensão nas IES ibero-americanas.
2001	Brasil	Extensão e comunicação; cultura; direitos humanos; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia; trabalho; organização e sistematização, programas interdisciplinares.
2003	Cuba	Gestão da extensão; trabalho comunitário; promoção da saúde e qualidade de vida; promoção cultural; relação universidade-sociedade; instrumentos metodológicos e comunicação.
2005	Brasil	Avaliação da extensão; comunicação; cultura; direitos humanos; flexibilização curricular; meio ambiente; organização e sistematização da extensão; saúde e trabalho; tecnologia e produção.
2007	Colômbia	Gestão, responsabilidade social universitária; avaliação e indicadores de extensão; rede de cooperação internacional.
2009	Uruguai	Visão latino-americana de extensão; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; extensão, sociedade e território; movimentos sociais; formação em extensão.
2011	Argentina	Investigação orientada a problemas socialmente relevantes; incorporação curricular da extensão e ações de transformação social; políticas públicas.
2013	Equador	Projeção latino-americana de extensão; transformação educativa; desenvolvimento local; sociedade, território; transformação social; relação universidade-sociedade.
2015	Cuba	Políticas públicas de extensão; gestão integrada da extensão com ensino e pesquisa; atividades artísticas, desportivas e inclusão social; gênero, cultura e sociedade; desenvolvimento sustentável.
2017	Nicarágua	Universidades, organizações sociais e desenvolvimento territorial; institucionalização da extensão universitária, inovação, desenvolvimento e políticas públicas; educação, comunicação e cultura; inclusão; diversidade e direitos humanos; integração regional e internacionalização da extensão universitária.
2019	Paraguai	Universidade, organizações e movimentos sociais. Desenvolvimento territorial. Políticas de gestão, formação e hierarquia da extensão ao centenário da Reforma de Córdoba Educação, comunicação e cultura Inclusão, diversidade e direitos humanos; Processos de integração regional e internacionalização da extensão universitária; Desafios da extensão face à Agenda 2030. Conflitos ambientais e territoriais.
2021	Costa Rica	Perspectivas teórico-metodológicas na práxis de extensão, articulação e ação social; Extensão, articulação e ação social frente às mudanças climáticas e à crise ambiental; A formação integral do universitário na extensão, vinculação e ação social. Inovação na gestão universitária de extensão, vinculação e ação social na América Latina.

Fonte: elaborado pela autora, com base em (TOVAR, 2018).

A partir do 3º CLEU (1998) incluem-se os países caribenhos, passando a chamar-se Congresso ibero-americano de extensão. Destacam-se as temáticas: pertinência da extensão; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; participação da sociedade civil, caráter

multi/interdisciplinar da extensão.

Em 1999, na Venezuela, o 4º CLEU amplia o debate e inclui novas temáticas: inovação extensionista; formação de profissionais; educação continuada; extensão nos currículos; gestão, reconhecimento, financiamento e metodologias da extensão. Destaca-se a criação da ULEU, rede internacional latino-americana de informação entre IES.

A criação da ULEU significou também uma resposta à crise educacional, social e continental que então vivia, bem como uma estratégia do grupo de extensionistas e instituições regionais que optou por enfrentar o desafio de pensar a extensão como meio de transformação social para o bem-estar e o desenvolvimento com um olhar dialógico e crítico. (TOVAR, 2018, p. 69).

Em 2000, no México, o 5º CLEU tem como destaque: extensão e tecnologia, além das temáticas que já vinham sendo abordadas nos outros eventos. Em 2001, no Brasil, no 6º CLEU emergem as linhas temáticas de extensão como comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, buscando uma integração interdisciplinar. Em 2003, Cuba, o 7º CLEU emerge o trabalho comunitário, a promoção da saúde e qualidade de vida através da extensão universitária. Em 2005, o 8º CLEU, realizado no Rio de Janeiro, Brasil, emerge a temática da avaliação da extensão, organização e sistematização da extensão e flexibilização curricular.

Em 2007, na Colômbia, ressalta-se como temas emergentes: indicadores de avaliação da extensão e responsabilidade social universitária. Indicação dos 4 “i” s da extensão: impacto, interdisciplinaridade, interação e indissociabilidade.

No Congresso de 2009, no Uruguai, destaca-se a visão latino-americana de extensão: “Concebir a la extensión universitaria como una función ligada a los procesos de formación y producción de conocimientos que cumple un rol importante en la defensa de los derechos humanos” (CLEU, 2009). Além disso, afloram as temáticas de extensão, território e movimentos sociais. Deste modo, determina-se que os próximos CLEUs deveriam ocorrer com a participação ativa de representantes das organizações sociais e populares. Neste evento, também se ressalta a criação do comitê acadêmico de extensão da AUGM, o qual também passa a promover eventos de extensão nos países latino-americanos.

Em 2011, na Argentina, o 11º CLEU traz como questões emergentes a pesquisa orientada a problemas socialmente relevantes e a inclusão da extensão no currículo destinada à transformação social. Também se busca potencializar o protagonismo estudantil

extensionista como impulso dinamizador e transformador de realidades sociais a partir de um olhar crítico e comprometido. Salienta-se que a história da universidade latino-americana é permeada pelo protagonismo estudantil bastante intenso, no século XX, no que concerne a luta por uma universidade mais democrática que se relacionasse com a sociedade. Infelizmente, nos dias atuais, nota-se que não existe mais esse mesmo espírito estudantil do século passado, por isso a ULEU busca reacender essa chama através da extensão universitária.

Em 2013, no Equador, o 12º CLEU enfoca a projeção latino-americana da extensão universitária; a transformação educativa; o desenvolvimento local. Em 2015, em Cuba, destacam-se as temáticas de gênero, cultura e sociedade e desenvolvimento sustentável.

Em 2017, na Nicarágua, propõem-se que a extensão seja um guia político das universidades, condicionando a formulação dos planos curriculares, bem como oriente as pautas de pesquisa e metodologias de construção e co-construção de conhecimentos e saberes. Destaca-se que a extensão deve ser uma das formas de aprender, integrada ao ensino desde o ingresso do aluno. Nesse sentido, aponta-se a importância de incentivar que toda a comunidade universitária se transforme em atores extensionistas. E por fim, propõe um modelo de extensão que dê maior atenção à solução de problemáticas da população mais vulnerável, sem se reduzir apenas ao assistencialismo, produzindo transformação social inclusiva, participativa e emancipatória no sentido de igualdade, equidade e justiça social. Destacam-se como temáticas emergentes: a diversidade cultural e internacionalização da extensão. Percebe-se que, ao longo dos anos, os eventos promoveram discussões de temáticas muito relevantes e focadas nas questões sociais da própria América Latina.

Dentre os eventos mais importantes que contribuem com a institucionalização da extensão, ainda estão os eventos de extensão da Associação das Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM), a qual é uma rede de universidades públicas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai concebida, em 1991, com a finalidade de responder em conjunto aos desafios que atravessavam a vida universitária no mundo.

Em 2012, a AUGM criou a Comissão Permanente de Extensão com os seguintes objetivos: promover a institucionalização e o reconhecimento da extensão como função substantiva da Universidade; fomentar a capacitação da extensão na comunidade acadêmica; impulsionar as publicações no campo da extensão. A Comissão Permanente de Extensão (CP) da Associação das Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM) conta com a

participação dos representantes (pró-reitores, delegados, secretários) de Extensão das universidades integrantes da Entidade. Seguem os eventos da AUGM no quadro 8:

Quadro 8 – Eventos Extensão AUGM

Ano	Cidade/país	Tema
2013	Montevidéu, Uruguai	Extensão e sociedade
2015	Campinas, Brasil	Extensão e Sociedade: a indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão
2017	Santa Fé, Argentina	“Democracia, derechos humanos e inclusión social. Camino a los 100 años de la Reforma Universitaria
2021	Santa Maria, Brasil	"Universidad y sociedad conectadas para el desarrollo regional sustentable"

Fonte: elaborado pela autora.

As redes acadêmicas aqui apresentadas (UDUAL; ULEU; AUGM) são fundamentais para o desenvolvimento das concepções, práticas e políticas extensionistas e servem de referência para as universidades latino-americanas: “[...] atuam como interlocutores ante os diferentes níveis de governo e colaboraram para a superação das diferenças, tanto nacionais quanto regionais (CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2008)”.

Diante de todos os eventos realizados, percebe-se que já existe um modelo latino-americano de extensão universitária, onde o princípio básico é da justiça social que o diferencia da visão extensionista dos países anglo-saxônicos desenvolvidos, visto que os países em desenvolvimento latino-americanos possuem muitas desigualdades sociais com diversas possibilidades para a universidade realizar suas ações extensionistas com foco social (ORTIZ-RIAGA; MORALES-RUBIANO, 2011).

Ainda, o desenvolvimento das concepções de extensão, a partir das redes acadêmicas, contribuiu para o processo de institucionalização da extensão na América Latina e para a formulação de políticas públicas nesse sentido. Destaca-se que há muitos outros eventos, de diferentes instâncias, que debatem e contribuem com a institucionalização da extensão, além dos abordados neste texto. Na sequência, aprofundam-se os conceitos de extensão crítica, adotados nesta pesquisa, tendo por base teórica os autores Paulo Freire e Boaventura Santos.

3.3.2 A concepção de extensão universitária na perspectiva de Paulo Freire e Boaventura Santos

A função extensionista é marcada por uma polissemia de concepções e pela heterogeneidade de ações que, muitas vezes, podem ser confusas e atender a diferentes interesses. A multiplicidade conceitual da extensão expressa um conjunto de problemas teóricos, pedagógicos e políticos que articulam projetos políticos-acadêmico capazes de disputar os modos hegemônicos de fazer universidade (TOMMASINO; CANO, 2016).

A discussão terminológica (conceitual, teórica e política) é bastante debatida na América Latina, tanto que, em algumas universidades, o termo chegou a ser substituído por: “vinculação”, “articulação” ou ainda “responsabilidade social” e “compromisso social”, sendo este último termo mais adequado conforme Freire (1979). Mesmo assim, o termo “extensão universitária” é o mais utilizado e ainda se mantém na maioria das universidades latino-americanas.

A heterogeneidade de ações, denominadas como extensão, inclui: difusão cultural, difusão científica; colaboração com sistema educativo ou produtivo; práticas profissionais em comunidades ou em policlínicas, atividades de educação popular, trabalho voluntário, cursos de verão, conferências abertas, convênios institucionais, assessoramento técnico, vendas de serviços, transferência de tecnologia etc. Mas quais destas ações, de fato, possuem uma concepção crítica de extensão?

Para Tommasino e Cano (2016), a extensão universitária é um significante em disputa, já que há controvérsias conceituais/nominativas, das quais se busca uma constante ressignificação que fazem parte de processos de hegemonia: [...] “sendo parte de um amplo espectro de vinculação social da universidade, a extensão adquire maior ou menor diferenciação conceitual segundo os diferentes contextos (TOMMASINO; CANO, 2016, p. 9)”. A significação varia conforme as articulações discursivas que buscam fixar provisoriamente seu significado, de acordo com as tensões e conflitos do processo de hegemonia no campo universitário e social.

Ao considerar o que foi construído a partir dos eventos ibero-americanos de extensão, promovidos pelas redes acadêmicas, identifica-se uma concepção/modelo latino-americano de extensão que é crítico e emancipatório. Para explicar esta visão crítica da extensão, utilizaremos como base o referencial teórico de Paulo Freire (1971) e de Boaventura Santos

(2012), os quais são bastante utilizados em trabalhos acadêmicos que abordam extensão universitária emancipatória.

A extensão, considerada também como um ato educativo e formativo, não pode deixar de ser discutida a partir do pensamento de um dos maiores educadores da América Latina, o brasileiro Paulo Freire. Na obra “Extensão ou Comunicação”, Freire (1971) faz uma análise semântica, sintática e gnosiológica do termo “extensão”. Tal leitura é direcionada a agrônomos que prestam assistência técnica para a comunidade rural, o serviço denominado “extensão rural”. No entanto, a leitura serve também para a extensão universitária, pois a natureza da função extensionista é a mesma, seja rural ou não. Desta forma, a proposta do autor tem sido reconhecida como uma reflexão importante sobre o termo extensão, ainda que este se mantenha ao longo dos anos.

O autor, então, questiona o termo extensão que, semanticamente, indica a ação de estender e, em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação, o verbo estender aponta uma ação sobre alguém. Assim, a palavra extensão está associada a: transmissão, conteúdo, entrega, messianismo, mecanicismo, domesticação, superioridade, inferioridade, invasão cultural (FREIRE, 1971). Tal visão nega o ser humano enquanto agente de transformação de sua realidade, colocando-o como um ser que recebe um conhecimento pronto para colocar em prática. Assim, estender conhecimentos aos camponeses ou a qualquer outro público denota um equívoco, uma vez que educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar” alguém.

Assim, o renomado autor propõe que ao invés de extensão, o termo correto seria comunicação, em que há dois ou mais interlocutores que buscam significados por meio do diálogo: “Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação” (FREIRE, 1971, p.45).

Outras obras do autor que complementam essa perspectiva são: “Pedagogia do oprimido” (1987) e “Pedagogia da autonomia” (1996). A Pedagogia do oprimido destaca-se como humanista e libertadora e aponta dois momentos, o primeiro, em que os oprimidos vão reconhecendo a própria opressão e vão comprometendo-se na práxis (ação-reflexão), com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987). Numa perspectiva latino-americana de extensão, a pedagogia do

oprimido faz todo o sentido, considerando que por muito tempo o povo latino-americano sofreu dominação e até hoje está se libertando dos efeitos desse processo. E essa consciência de libertação vem a partir do diálogo e não da transferência de conhecimento, a qual foi a concepção extensionista por certo tempo, tanto no Brasil, quanto na Argentina:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 1987, p. 68).

O diálogo, então, torna-se uma exigência do ato de existir: “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado (p. 51).” E para que haja esse diálogo, é preciso amor e humildade, pois a arrogância acadêmica não produz transformação social. Tais valores são fundamentais na formação profissional acadêmica, pois a educação superior brasileira ainda é elitista e a extensão universitária crítica, promove uma formação cidadã.

Freire ainda aborda o conceito de “invasão cultural”: [...] a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão (p. 94). Nesse sentido, uma extensão universitária vertical, em que a universidade é a única detentora do conhecimento e a comunidade - a receptora, não produz mais do que uma invasão cultural, na qual os invasores optam e os invadidos seguem a sua opção; os invasores são os atores do processo e os invadidos são o objeto; os invasores atuam e os invadidos tem a ilusão de que atuam e às vezes, essa invasão é camouflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. (FREIRE, 1979).

Tensiona-se, a partir disso, quantas vezes a extensão universitária atuou enquanto uma invasão camouflada? Talvez ainda hoje haja resquícios dessa forma de agir, já que diversos estudos apontam ainda uma polissemia conceitual da extensão, que transita entre o assistencialismo, a transferência de conhecimento, a prestação de serviços, a resolução de problemas sociais e a relação dialógica entre comunidade e universidade, sendo essa última considerada a perspectiva mais adequada enquanto extensão emancipatória.

“Pedagogia da Autonomia” de Freire (1996) foi a última publicação do autor em vida, em que ele apresenta uma reflexão sobre a relação entre educadores e educandos, elaborando propostas de práticas pedagógicas focadas na autonomia, no respeito aos saberes e na

capacidade crítica do aluno. A extensão universitária ou comunicação (como o autor propõe) necessita despertar essas competências críticas do aluno sobre a realidade, pois assim se desenvolve o protagonismo estudantil tão necessário às ações extensionistas.

A prática pedagógica freiriana defende que “formar” é muito mais que possibilitar habilidades, implica a formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a importância de estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que estão inseridos. O autor enfatiza valores como simplicidade, humanismo, bom senso e esperança de que fazem parte da formação ética dos alunos. (FREIRE, 1996).

Outro importante autor é Santos (2011) que aborda as Epistemologias do Sul, a partir valoração dos conhecimentos próprios dos países, até então dominados, no sentido de romper com a hegemonia epistemológica colonialista europeia que durante muito tempo prevaleceu: “A energia deve centrar-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais sejam mais amplas e democráticas” (SANTOS; MENESES, 2014, p. 18). Os autores defendem a valorização das epistemologias do Sul, o que nos auxilia a compreender e discutir a identidade extensionista latino-americana, a qual possui peculiaridades em relação às formas de extensão anglo-saxônica. Nesta mesma perspectiva, Nogueira (2019, p.5) declara: “A extensão universitária é a dimensão que superou o colonialismo europeu e a influência estadunidense criando concepções e práticas originais, genuinamente latino-americanas”.

A obra Epistemologias do Sul, destaca os diferentes tipos de conhecimentos existentes que não só o conhecimento científico. Em uma entrevista²² para a Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre (PUCRS), Boaventura explica sua teoria:

“Se eu quiser ir à lua, preciso de conhecimento científico e tecnológico, mas, se quiser conhecer a biodiversidade da Amazônia, preciso dos saberes dos povos indígenas. Em certas Faculdades de Medicina, hoje, os estudantes não estão sujeitos apenas ao conhecimento médico eurocêntrico, mas têm aulas com os médicos tradicionais, famosos pela qualidade das ervas. Há aqui uma ecologia de saberes. Universidades que estão próximas de regiões com populações indígenas significativas têm a possibilidade não só de ensinar o direito oficial, mas levar caciques locais, que manejam questões de justiça, castigo, sempre com uma ideia não romântica. Todos os conhecimentos são incompletos. [...] Os jovens, para quem eu tenho lecionado essas matérias em várias partes do mundo, não conhecem nada da filosofia indígena, estão disponíveis a essa ideia” (PUCRS, 2019).

²² A entrevista completa pode ser lida, na Revista PUCRS, Nº 191 | Julho/Setembro 2019, no site: <https://www.pucrs.br/revista/ecologia-de-saberes/>

Ainda, considerando que numa ecologia de saberes, os conhecimentos possuem limites internos e externos,

“por definição, as formas de conhecimento hegemonicó só conhecem os limites internos, portanto, o uso contra-hegemonicó da ciência moderna só é possível através da exploração paralela dos seus limites internos e externos como parte de uma concepção contra hegemônica de ciência” (PUCRS, 2019).

Assim a ecologia de saberes, nada mais é, que um uso contra-hegemonicó que valoriza não só saberes científicos, mas também saberes populares refletindo, em maior medida, a realidade da sociedade (REVISTA PUCRS, 2019).

Portanto, as perspectivas dos autores elucidam uma extensão universitária crítica e que valoriza os saberes populares, tanto quanto os saberes científicos, uma concepção inovadora que também emancipa os sujeitos reforçando a sua própria identidade e importância no planeta.

3.4 ESTAÇÃO IV: POLÍTICAS INTERNACIONAIS E RESPONSABILIDADE SOCIAL X COMPROMISSO SOCIAL

A compreensão de como os organismos multilaterais influenciam as políticas públicas, auxilia a esclarecer os rumos que as Instituições de Educação Superior vêm tomando nos últimos anos com relação a sua função social. Essa inter-relação entre globalização, capitalismo, neoliberalismo e Educação Superior produz tensões quanto à função social das IES, no sentido que requer “Responsabilidade Social” que até então era um termo mais utilizado no contexto corporativo. Tal perspectiva dá elementos para a comparação vertical, em escala, conforme estudo de casos comparados de Bartlett e Vavrus (2016).

Calderón (2005) aponta que a expressão “Responsabilidade Social Universitária” surgiu a partir de estratégias de marketing em Instituições de Educação Superior privadas, no início do século XXI, no entanto, se consolidou com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no Brasil e Comisión Nacional de Evaluación e Acreditación Universitaria (Coneau), na Argentina, adquirindo caráter obrigatório tanto para IES privadas quanto públicas.

Ademais, todas as funções universitárias, ensino, pesquisa e extensão estão imbuídas de responsabilidade social. Para Calderón, Gomes e Borges (2016, p. 655) a responsabilidade social centra-se: [...] no cumprimento da missão da universidade, por meio da operacionalização das atividades historicamente atribuídas à universidade (ensino, pesquisa e extensão universitária), isto é, produzir, sistematizar e disseminar conhecimentos.

Contudo, aqui foca-se na extensão universitária de Instituições de Educação Superior Públicas. A aplicação de conhecimentos para a qualidade de vida social requer uma perspectiva de mão dupla entre universidade e sociedade, tendo a extensão universitária, como aliada estratégica neste processo para além dos estágios curriculares, residência pedagógica e atividades práticas dos cursos de graduação. Para Ribeiro (2011), a extensão universitária é um dos indicativos de responsabilidade social, uma vez que busca estabelecer um diálogo com a sociedade e construir respostas às suas demandas.

Apesar das definições serem louváveis, salienta-se o contexto em que surge o conceito de responsabilidade social, num período de emergência do Estado mínimo, a partir da descentralização das políticas sociais e transferência de responsabilidades estatais para organizações da sociedade civil, dentre estas, a universidade pública. Tal fato foi motivado por pressões de organismos externos como Banco Mundial (BM), Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização Mundial do Comércio (OMC), os quais apontaram a necessidade de diminuição dos gastos públicos com a educação, principalmente no ensino superior, abrindo caminho para a sua privatização e venda de serviços, inclusive extensionistas.

Somado a isso, a universidade já estava em um processo de crise de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade (SANTOS, 2011), gerando assim, o fomento para a discussão da responsabilidade social das IES públicas, tendo em vista que estas não poderiam mais continuar como uma “torre de marfim”, isoladas, mas sim engajadas na solução de problemas reais da sociedade. Todavia, as políticas neoliberais têm tornado a educação como um tipo de mercadoria, sob influência dos organismos multilaterais nos sistemas educacionais a partir de avaliações internacionais e rankings.

No Brasil, a responsabilidade social ganhou visibilidade a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela lei n. 10.861/ 2004. (BRASIL, 2004); na Argentina, através da Comisión Nacional de Evaluación e Acreditación Universitaria (Coneau), instituída pela Ley de Educación Superior nº 24.521/1995. Os resultados das avaliações servem de subsídio aos processos de regulação das IES, principalmente no que se refere ao financiamento. O que se tensiona neste debate é o fato de que a mercadorização do conhecimento tem modificado os sentidos das práticas de avaliação, gerando produtividade desenfreada nada saudável, basta observar os altos índices de adoecimento docente dos últimos tempos, somado à perda de identidade da própria universidade.

Em consequência disso, tais órgãos externos apontam deficiências no desempenho da responsabilidade social que, na verdade, é fruto de suas próprias regulações, conforme Santos (2011, p. 89) defende: “[...] as deficiências no desempenho da responsabilidade social da universidade não decorrem do excesso de autonomia, mas, pelo contrário, da falta dela e dos meios financeiros adequados”. O autor, ainda, acrescenta que a responsabilidade social universitária necessita ser permeável às demandas sociais, principalmente dos grupos sociais menos favorecidos. Nesta mesma direção, Rosso (2019) afirma:

Para evitar que as atividades extensionistas estejam somente a serviço de atividades rentáveis e de arrecadação de recursos extraorçamentários, e a função da universidade perca-se aos interesses do capital, é necessário que esteja sufragado democraticamente o apoio solidário da cooperação intergovernamental, na resolução de problemas quanto à discriminação e exclusão social (ROSSO, 2019, p. 102).

Por sua vez, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²³ promoveram as Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES) nos anos 1998 e 2009 e Conferências Regionais de Educação Superior (CRES) nos anos 1996, 2008 e 2018. Os documentos produzidos nas Conferências de Educação Superior servem como um marco referencial e como um guia de ação para as IES. Buscou-se nestes documentos tudo o que pode ser considerado como função social das IES, conforme quadro 9:

Quadro 9 – Função social das IES nas Conferências Mundiais e Regionais de Educação Superior

ANO/LOCAL	PROPOSIÇÕES DE FUNÇÃO SOCIAL PARA IES
1996 CRES Havana, Cuba	Formação à serviço do desenvolvimento social; abordagem interdisciplinar para problemas sociais e nacionais; promoção da prestação de serviços como reforço da função social da Educação Superior; Captação de recursos extraorçamentários provenientes do ensino, pesquisa e extensão; Difusão cultural e extensão como tarefas fundamentais das IES.
1998 CME Paris, França	Difusão do conhecimento científico; difusão cultural; assessorias técnicas visando o desenvolvimento cultural, social e econômico; promoção da cidadania democrática; qualificação da educação básica; corresponder às demandas da sociedade.
2008 CRES Cartagena, Colômbia	Responder às demandas da sociedade com base na capacidade reflexiva, rigorosa e crítica da comunidade universitária; Difusão e a divulgação do conhecimento científico e cultural na sociedade abrindo espaço para trocas com a sociedade.
2009 CME Paris, França	Define a responsabilidade social de avançar com o conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e a habilidade de responder a tais questões. Gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais, com relação a segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública.
2018 CRES Córdoba, Argentina	Define o compromisso social das IES baseado na Responsabilidade Social universitária, Responsabilidade social territorial e Responsabilidade social territorial transformadora. Estabelece como meta até 2021 para as IES latino-americanas: gerar ao menos uma política pública de Educação Superior com enfoque na transformação social no contexto do desenvolvimento sustentável; promover processos de vinculação social, territorial baseados nos objetivos do desenvolvimento sustentável; articular a vinculação entre IES e setor produtivo (25% das IES latino-americanas). Fortalecer a responsabilidade social como função básica das IES, Replanejar a função social da ciência com enfoques na sustentabilidade ecológica; paz; liberdade; diversidade cultural; democracia, convivência humana e reprodução da vida.

Fonte: Produzido pela autora, com base em relatórios IESALC/UNESCO (1996 a 2018).

²³Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização. Fonte: <<https://nacoesunidas.org/agencia/Unesco/>>.

Os eventos destacados, desde 1996, vêm apontando a mercadorização responsabilidade/função social universitária o que pode ser compreendido por meio das palavras-chave “prestação serviços”, “captação de recursos”, “vinculação das IES com o setor produtivo” bem explícito nos documentos dos eventos supracitados, inclusive com definição de meta de 25% das IES latino-americanas vinculadas ao setor produtivo até 2021. Por outro lado, orienta que a Educação Superior esteja a serviço da sociedade, no auxílio para a superação de problemas de todas as ordens, o que pode auxiliar na superação das principais questões globais como a pobreza, fome, violência, analfabetismo, intolerância, deterioração do meio ambiente, entre outros.

Os documentos, também, reforçam o compromisso da universidade com a difusão do conhecimento científico e da cultura e, mais recentemente, a partir da responsabilidade social universitária. O último evento realizado em Córdoba, em alusão aos cem anos da Reforma Universitária de 1918, ainda propõe: “Replanejar a função social da ciência com enfoques na sustentabilidade ecológica; paz; liberdade; diversidade cultural; democracia, convivência humana e reprodução da vida.” (CRES, 2018).

Na declaração da Conferência sobre o Ensino Superior para a América Latina em Cartagena (2008), destaca-se a relevância, autonomia, qualidade e compromisso social das universidades. Na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES, 2009), cuja declaração final revê a extensão em conjunto com o ensino e a investigação como funções fundamentais da universidade.

Calderón, Pedro e Vargas (2011) avaliam que, inicialmente, a UNESCO não apresentava uma visão mercantilista da educação, entretanto, com o passar do tempo, foi se conformando aos princípios neoliberais. Mesmo assim, os autores consideram que seu discurso apresenta “[...] uma dimensão ética que tenta equilibrar-se entre o liberalismo econômico, hoje hegemônico no mundo, e o liberalismo político, em termos de valores democráticos de cidadania.” (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011, p. 1193).

Logo após a Conferência Mundial de Educação Superior (1998), funda-se a Rede Universitária Global para Inovação (GUNI), via UNESCO, para colocar em prática as políticas discutidas nos eventos. O relatório aponta que um dos maiores desafios da Educação Superior é criar e difundir conhecimentos socialmente relevantes, com vistas à transformação social (REDE UNIVERSITÁRIA GLOBAL PARA INOVAÇÃO, 2013).

Outra proposta importante, foi a criação do “Observatorio Regional de Responsabilidad Social” para América Latina Y el Caribe (OSALC) em 2012:

Hemos venido trabajando en la construcción de una responsabilidad social que, superando cualquier visión de mercado, denuncie las injusticias y permita, desde la reflexión y las buenas prácticas, encaminarlas comunidades de personas a la inclusión, la equidad, la oportunidad y la educación para todos. (GRIMALDO, 2018, p. 11)

A OSALC tem como diferencial uma visão focada no social em contraposição à visão hegemônica de mercado, o que se demonstra bastante positivo, especialmente no continente latino-americano, marcado por tantas desigualdades e problemas sociais.

Ainda, como política internacional emergente para a responsabilidade social surge a Agenda 2030, firmada em 2015 entre 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) para a construção de uma agenda sustentável que vem ao encontro das tendências debatidas nos eventos UNESCO. Trata-se de um plano composto por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), conforme figura 17. A Agenda 2030 também faz parte do Plano de ação 2018-2028 da Conferência Regional de Educação Superior (2018), comprometendo as universidades latino-americanas na divulgação dos ODS e na elaboração de instrumentos para execução, verificação e comunicação e integração estratégica.

Figura 17 – Objetivos de Desenvolvimento sustentável (Agenda 2030)



Fonte: ONU (2015).

A referida Agenda é proposta pela ONU para toda sociedade civil, governos e para entidades como as universidades que podem contribuir a partir da sua responsabilidade social. Nesse sentido, a universidade representa um ator com papel de destaque para a implementação dos ODS, uma vez que as atividades de ensino, pesquisa e extensão têm potencial para transformar a sociedade.

Assim, os ODS constituem-se em excelentes temáticas para ações extensionistas e já estão sendo adotados em alguns planos estratégicos e em práticas de universidades brasileiras, conforme Savegnago, Gomez e Dalla Corte (2020) apontam a partir de um estudo exploratório. Constatou-se que, até 2020, cinco universidades públicas, das sessenta e sete existentes no Brasil, contemplam expressamente a Agenda 2030 em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs). Além disso, identificou-se nestas cinco e nas demais universidades, a inclusão da Agenda 2030 em atividades como: promoção de eventos; formação de agentes multiplicadores; desenvolvimento de projetos de extensão com aderência aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); desenvolvimento de trabalhos acadêmicos conectados aos ODS, entre outras atividades acadêmicas. O estudo conclui que há necessidade de maior engajamento da comunidade acadêmica para inclusão da Agenda 2030 em seus documentos e demais atividades (SAVEGNAGO, GOMEZ e DALLA CORTE, 2020).

Considerando que a Agenda 2030 aponta temas muito relevantes para um desenvolvimento sustentável do planeta, dos quais a não observância pode acarretar consequências desastrosas para a vida na Terra, a apropriação desse debate pela universidade e a promoção de ações em prol dos objetivos de desenvolvimento sustentável denotam a responsabilidade social universitária, mas, além disso, um compromisso social. Por isso, para Morosini, Somers e Nez (2021, p. 164), “a Educação Superior constitui-se na força promotora da paz, da erradicação da pobreza e do desenvolvimento sustentável”.

Para Silva (2010), responsabilidade social é um conceito amplo, que necessita estar na agenda organizacional de toda instituição. “Como uma instituição com função social, alguns autores defendem que, mais do que socialmente responsável, é necessário que ela esteja socialmente comprometida” (SILVA, 2010 p. 122).

Por outro lado, há agentes do campo acadêmico, vertente da extensão crítica, vêm defendendo, ao invés de responsabilidade social, o compromisso social, com influência freiriana. Freire (1979, p. 19) reflete sobre o ato de comprometer-se. Para um ato comprometido é necessário ser capaz de atuar e refletir. Há um compromisso com a humanização do homem que implica em uma responsabilidade histórica que não pode ser realizada senão através da “realidade concreta, onde se encontram os homens concretos”. O ato de comprometer-se é consciente, não podendo ser neutro: a neutralidade é o medo de revelar o compromisso. Para Freire (1979), o verdadeiro compromisso é sempre solidário,

nunca unilateral, pois, ao se comprometer com um sujeito ativo, torna-se um encontro dinâmico e solidário: ao alcançar aqueles com os quais se compromete, há um retorno. É, portanto, uma via de mão dupla, exatamente como é proposta para a extensão universitária.

A expressão “compromisso social” tem uma conotação de maior envolvimento do que a responsabilidade social, pois não visa apenas o cumprimento de um protocolo ou regulamento, também de transformação social e humana. Nesta tese, a preferência é pelo termo “compromisso social”, no entanto reconhece-se que vários documentos utilizam, amplamente, o termo “responsabilidade social” e que, por vezes, tais termos confundem-se em falas e textos acadêmicos como se fossem idênticos, por isso cabem aqui tais esclarecimentos.

Dado o exposto, identifica-se uma série de influências externas e de órgãos de suporte no cumprimento da responsabilidade social das IES, as quais poderão refletir em [re]articulação políticas públicas, tanto no Brasil, quanto na Argentina, fato crucial para este estudo de casos comparados, pois não há como realizar um exercício comparativo sem analisar as macropolíticas vigentes, conforme eixo vertical de Bartlett e Vavrus (2016). Além disso, destaca-se a tensão com agentes que defendem a concepção de compromisso social, que ultrapassa a visão empresarial dos organismos multilaterais.

Ressalta-se que as IES, a partir de sua autonomia, dispõem da possibilidade de priorizar a dimensão social, mediante ações extensionistas emancipatórias, na perspectiva de contrapor a visão mercantilista que reduz a extensão universitária à prestação de serviços e, portanto, mercadológica ou assistencialista. Ainda, cabe esclarecer que a extensão universitária, precisa estar a serviço de todas as camadas sociais nas suas respectivas demandas, considerando a importância e necessária inserção, interlocução e contribuição socioeducacional, tecnológica e científica da universidade. No entanto, desde que seja parte da formação acadêmica e que predominem as ações promotoras de transformação social e desenvolvimento do país. Na sequência, seguimos o estudo, com enfoque no contexto sócio-histórico e político no Brasil e na Argentina. Espero-te na próxima estação!

3.5 ESTAÇÃO V: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta seção apresenta-se um estudo do contexto sócio-histórico, os avanços conceituais e as políticas públicas que respaldam a extensão universitária no Brasil e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entre escala nacional e institucional, envolvendo os três eixos (vertical, horizontal e transversal) do estudo de casos comparados de Bartlett e Vavrus (2016).

3.5.1 A extensão universitária no Brasil (antes 1980)

Para compreender o processo histórico da extensão, é preciso retomar o estabelecimento da Educação Superior no Brasil. Apesar de ter sido explorado, pelos portugueses, desde os anos 1500, o Brasil foi o último país latino-americano a estabelecer suas universidades públicas, tal atraso foi propositalmente articulado pela Coroa Portuguesa, no intuito de não dar ensejo para qualquer movimento que buscasse a independência da colônia (MARTIN, 2002).

No entanto, com a vinda da família real para o Brasil (1808), o estilo de vida europeu começou a ser reproduzido a partir de mudanças culturais, administrativas e educacionais. Assim, a história da Educação Superior brasileira inicia após a chegada da família portuguesa, com as faculdades isoladas de Medicina, Direito e Engenharia em Salvador, Olinda e Rio de Janeiro, respectivamente. O modelo de universidade adotado nesta época foi o francês-napoleônico tecnicista, focado em cursos superiores a fim de formar burocratas para as funções do Estado (ANASTASIOU, 2001).

Concomitante ao momento em que ocorria a Reforma de Córdoba (1918), na Argentina, o Brasil²⁴ recém estava iniciando a implantação do seu sistema universitário, ainda muito incipiente, com foco restrito ao ensino, conforme Barreto e Filgueiras (2007) relatam:

Não havia sequer a noção de que apenas cursos de graduação não são suficientes, e muito menos, a ideia de universidade de inclusão social, em que segmentos significativos da população a ela tivessem acesso. Tampouco existia nos anos 20, o conceito de atividades extramuros de uma universidade, interagindo intimamente com a sociedade. (BARRETO E FILGUEIRAS, 2007, p. 178).

²⁴Período da República Velha (1889-1930) com a oligarquia dos grandes latifundiários no poder.

Nesse contexto, os movimentos sociais da época, formados por trabalhadores, começaram a questionar as classes dominantes, detentora de privilégios, em detrimento do restante da população que, muitas vezes, não tinha acesso nem à Educação Básica. Logo então, soma-se a esse grupo o movimento estudantil, inspirado também nos ideais de Córdoba (1918).

A prática da extensão universitária só começou no século XX, por iniciativa do movimento estudantil ligado às universidades populares, pois o Estado não a reconhecia como função universitária. Seu primeiro registro é de 1914 na Universidade Popular de São Paulo a partir de diversas conferências denominadas “Lições públicas”. As palestras eram de temas variados, gratuitos e abertos à população em geral, num modelo inglês de extensão. Na década de vinte, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa-MG e a Escola Agrícola de Lavras- MG começaram a prestar serviços na área rural, levando assistência técnica (Extensão Rural) aos agricultores, conforme modelo norte-americano de extensão (SOUSA, 2010).

Dez anos após o Manifesto de Córdoba, 1928, os estudantes do Rio de Janeiro também publicaram um manifesto, no qual reafirmam as reivindicações de Córdoba e referenciam a extensão universitária como “[...] comunicação direta com a massa trabalhadora, impossibilitada de saldar as taxas e tributos absurdos que convertem os estabelecimentos superiores em monopólio das classes privilegiadas” (JORNAL DA UNIVERSIDADE, 1928, s/p). Segundo Azevedo, Braggio e Catani (2018, p. 42), os estudantes pretendiam “[...] apontar a situação do regime universitário brasileiro considerado pelos estudantes como retrógrado, obsoleto, anacrônico e carregado de imperfeições desde sua criação”, semelhantemente ao Manifesto de Córdoba (1918).

Diante desse manifesto, em 1931, a extensão é citada, pela primeira vez, no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, como parte da vida social da universidade com caráter educacional e utilitário, todavia não como função social universitária. O primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) apresenta a extensão como cursos e conferências de caráter educacional, sendo reforçada na Reforma Universitária de 1968, sem prever uma conexão entre as funções universitárias; tal perspectiva corresponde ao modelo extensionista inglês.

Desapontados com a superficialidade em que a extensão foi citada no estatuto de 1931, no ano posterior, os estudantes publicam um novo manifesto, contendo seis capítulos, dentre os quais aprofunda o assunto da extensão universitária denominada como “função social da universidade”. A reivindicação da Reforma Universitária, implícita nos manifestos, defendia o

comprometimento da universidade com os problemas sociais, de saúde, educação e economia, já que até então, a universidade não havia assumido a extensão como função acadêmica (AZEVEDO, BRAGGIO; CATANI, 2018).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado no governo de Getúlio Vargas (1932), por educadores e intelectuais da época (Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior, entre outros), chamados de pioneiros da educação nova. Tal fato foi um marco muito importante, uma vez que propôs uma renovação educacional, no país, a partir de uma educação laica, pública, gratuita e de qualidade para todos. O manifesto propunha que a educação não fosse mais um privilégio da elite, não obstante, estendida a toda população e custeada pelo Estado.

O termo “escola nova” era um substituto à escola tradicional, sempre comandada pela Igreja Católica, um movimento de ruptura com a estrutura educacional vigente até então, constituindo-se em um contexto emergente sócio-histórico. No Brasil, a repercussão do manifesto foi tão significativa que possibilita classificá-lo como tão importante quanto o Manifesto de Córdoba (1918), inclusive até hoje ecoa na defesa da educação enquanto bem público e enseja a luta por uma universidade pública, gratuita e de qualidade, proclamando, a democratização da educação. Também se constata que foi o Brasil foi o único país onde “a Escola Nova constituiu-se em elemento aglutinador de reformas do aparelho escolar municipal ou estadual nas várias regiões, reformas estas implementadas pelas Diretorias de Instrução Pública (antecessoras das Secretarias de Educação)” (VIDAL, 2013).

No período de 1932-1934, o educador Anísio Teixeira, foi secretário de educação do Distrito Federal, inspirado pelos princípios do Manifesto da escola nova, realizou várias reformas educacionais e criou a Universidade do Distrito Federal e a Universidade de São Paulo. A Universidade de São Paulo (USP) foi pioneira em definir a extensão como “lugar para a realização da obra social de divulgação das ciências, das letras e das artes por meio de conferências, palestras, rádio, filmes etc.” (USP, 1934). No ano seguinte, a Universidade do Distrito Federal concebeu a extensão como espaço de promoção de cursos isolados e autônomos. Assim, percebe-se a clara influência do Manifesto da Escola Nova (1932) nas raízes da extensão brasileira, assim como o Manifesto de Córdoba (1918) influenciou sobre a extensão em toda a América Latina.

De 1960 a 1964 a mobilização estudantil junto ao movimento popular que tomava

conta do país nessa época, provocou as propostas da UNE, registradas em documentos produzidos nos seminários sobre a Reforma Universitária, no qual concebia uma universidade comprometida com as classes populares (o proletariado urbano e rural). A extensão universitária tinha papel fundamental, seja por meio de cursos ou serviço social destinado às classes populares e ações de apoio aos órgãos governamentais.

Nesse contexto sócio-histórico, nasce a Universidade Federal de Santa Maria, a partir do esforço do visionário prof. Mariano da Rocha Filho, em 1960, no intuito de interiorizar Educação Superior e atender à comunidade. Na época as UFs só existiam nas capitais do país, sendo a UFSM a primeira no interior do Brasil, em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Foi criada a partir de um modelo norte-americano de universidade, num contexto de ditadura militar (1964 em diante) no Brasil, onde a extensão era utilizada como bandeira do Estado, numa concepção assistencialista:

O pioneirismo da Universidade Federal de Santa Maria não se identifica apenas pela Interiorização do Ensino Superior, realidade somente a partir de sua criação, mas também pelas suas origens que são eminentemente extensionistas, caracterizando-a como exemplo para instituições de Ensino Superior. (BIANCHINI, 1977, p. 7, apud MORALES MELLO, 2019)

A UFSM se transformou em uma área geoeducacional na região central do RS, onde eram ofertados diversos cursos de extensão por iniciativa do Reitor Mariano da Rocha Filho, o qual tinha interesse na expansão do ensino superior, pensando em alcançar todas as camadas sociais (MORALES MELLO²⁵, 2019).

Nosso movimento deve indicar os meios de levar a Universidade ao alcance do povo, de 70% de nossa população que vive no interior deste imenso País. Nossa revolução deve levar os acadêmicos a dar assistência aos pobres, aos necessitados, seja ela jurídica, médica, odontológica, farmacêutica, através dos hospitais de clínicas, dos ambulatórios, das creches. (ROCHA FILHO, 2011, p. 13, apud MORALES MELLO, 2019)

Em 1961, a LDB nº 4.024/61 faz breve referência à extensão universitária, em seu artigo 69, entre os cursos que poderiam ser ministrados nas instituições de ensino superior abertos a candidatos conforme requisitos exigidos nas instituições, sem nenhuma novidade em relação ao que já vinha sendo realizado. No entanto, a clientela dos cursos eram os próprios

²⁵Para compreender os processos históricos, políticos e sociais da extensão universitária na UFSM utilizou-se, como referência base, a tese de Morales Mello (2019), por ser bastante recente e trazer uma pesquisa documental das políticas extensionistas, bem como entrevistas dos pró-reitores de extensão da UFSM no período de 1960-2013.

universitários ou diplomados, por isso o objetivo não foi alcançado, uma vez que a extensão tem como alvo a comunidade externa à universidade (NOGUEIRA, 2001).

A partir de 1964, quando o regime militar se instala no Brasil, a extensão universitária passa a ser uma estratégia da doutrina de desenvolvimento e segurança nacional, a partir de um discurso do desenvolvimento, modernização e segurança. Em 1966, foi criado o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), com o objetivo de proporcionar ao estudante universitário uma atuação nas comunidades. Sua real função política era ajustar a ação governamental às necessidades da população: “[...] à promoção do homem, ao desenvolvimento econômico-social do país e à segurança nacional” (BRASIL, 1969).

Nesse cenário, o Ministério do Interior e Forças Armadas criou o Projeto Rondon (1968), instituído nacionalmente, o qual tinha por objetivo o intercâmbio de estudantes de todas as regiões do país, em especial os do Sul e do Sudeste para levar às regiões norte, nordeste e centro-oeste propostas de desenvolvimento, integrando os universitários com a realidade do país. Primeiramente, a universidade era representada pelos estudantes que participaram voluntariamente das ações promovidas pelo governo, mas posteriormente a Universidade se integrou ao Projeto Rondon.

Também em 1968, ocorreu a Reforma Universitária Brasileira (Lei n. 5.540/68) que projeta a extensão no cenário nacional como atividade obrigatória na universidade, mas citada apenas como cursos e conferências. Naquele momento ainda não se concebia a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa e nem a troca de saberes entre a universidade e a sociedade, pois esta era considerada apenas como receptora dos conhecimentos técnicos. Tal reforma une elementos do modelo alemão de universidade ao modelo norte-americano como resultado de acordos entre o MEC Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USA Id), em que se separa a pesquisa do ensino, determinando a pesquisa como responsabilidade da pós-graduação (ANASTASIOU, 2001). Assim surge a ideia do tripé universitário, contudo com as funções acadêmicas de maneira isolada.

A UFSM foi pioneira na participação do projeto Rondon, sendo a primeira instituição a aceitar o desafio “ocupação da Amazônia pela educação” e a primeira a instalar o Campus Avançado no ex-Território Federal de Roraima, na cidade de Boa Vista, Roraima. Sendo assim, a UFSM nasce com um perfil inovador de relação com a sociedade, tendo por base a concepção extensionista assistencialista daquela época, tornando-se referência na região:

Apresenta-se a UFSM com o perfil de uma instituição que pretende dialogar com a comunidade, tornando-se referência na região e avançando na concepção de ações extensionistas como as projetadas através da rádio e televisão, dos colégios de nível médio e da formação de profissionais que possam preencher as necessidades do conhecimento científico apropriado para o desenvolvimento regional. (MORALES MELLO, 2019, p. 43)

A UFSM, por meio de ações extensionistas, prestou (e ainda presta) um significativo apoio aos governos do estado do Rio Grande do Sul e municipais, especialmente nas áreas da saúde, educação e área agrícola, suprindo a necessidade de recursos humanos nestas áreas. Para o ex-gestor de extensão/UFSM João Rodolfo, em entrevista à Morales Mello (2019), a concepção assistencialista ainda tem reflexos na região, pois as autoridades municipais continuam contatando a UFSM para “surprender aqueles postos que o município deveria contratar e não o fez”.

O projeto Rondon ainda é uma das ações de extensão mais importantes no contexto nacional atualmente. Outras atividades que eram realizadas na época eram projetos de integração das universidades às comunidades e às empresas (SOUSA, 1995). Em 1989, o projeto Rondon foi extinto, mas em 2005 foi reativado, “[...] configura-se como um momento de presença dos estudantes em comunidades muito distantes de suas origens” (DE DEUS, HENRIQUES, 2019, p. 80).

Para Sousa (1995), a extensão que, até então, era uma bandeira de luta do Movimento Estudantil, passou a ser bandeira do Estado, a partir da Reforma Universitária (1968), sendo utilizada como potente instrumento ideológico. Nesse período, a UNE foi reprimida, devido a perseguições políticas, e dessa forma o governo aproveitou as forças estudantis para seus programas extensionistas desenvolvimentistas como o projeto Rondon.

Na década de 70, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) traça as Diretrizes da Extensão Universitária com o objetivo de sensibilizar os dirigentes universitários sobre sua importância, sendo uma semente para a criação do Fórum de Pró-Reitores de extensão nos anos 80. Nesse meio tempo, em 1974, o MEC criou a Coordenação de extensão universitária (CODAE) e elaborou a primeira Política de Extensão Universitária no Brasil (1975) e, apesar do forte controle da censura, estabeleceu um primeiro conceito de extensão universitária, cujo texto foi motivo de muitos debates e disputas ideológicas entre o MEC e as universidades.

Para Nogueira (2000), a CODAE e o plano de extensão representam uma ação

estratégica política do MEC, pois resgata o papel de formulador de política educacional. O texto legal refere-se à abertura às instituições e comunidades para troca de saberes, conforme concepção de Paulo Freire (SOUZA, 2000). O plano de trabalho do MEC concebeu a extensão universitária como:

[...] um subsistema componente do sistema universitário, através do qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento às organizações, as instituições e populações de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o Ensino e a Pesquisa. (BRASIL, 1975, p.1).

Deste modo, o Ministério da Educação e Cultura ficou responsável pela coordenação, supervisão e avaliação das várias formas de extensão existentes, tanto as experiências próprias das universidades, quanto àquelas estimuladas por outros Organismos, como por exemplo, os Campos Avançados da Fundação Projeto Rondon. Assim, o MEC institucionaliza a extensão através da CODAE e sugere às UF que criem órgão de gestão da extensão (NOGUEIRA, 2000). Nessa direção, as ações de extensão poderiam ser exercidas na forma de cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisas, bem como estágios conforme a necessidade da comunidade em que a instituição está inserida, no entanto não houve uma reserva de recursos para a extensão no MEC (BRASIL, 1975, p. 1). No entanto, em 1979, realizou-se uma reforma administrativa no MEC e extinguiu-se a CODAE, sem criar um órgão que pudesse dar continuidade às suas ações na nova estrutura (NOGUEIRA, 2000).

Logo em seguida, na UFSM, funda-se a Pró-Reitoria de extensão (PRE) em (1976), mesmo ano em que a estrutura de gestão da UFSM muda-se do centro da cidade de Santa Maria para o seu campus no bairro Camobi. MORALES MELLO (2019) destaca que, nessa época, a PRE contava com recursos abundantes para o financiamento das atividades extensionistas. Em 1977, publica-se o documento “UFSM: Uma universidade extensionista”, o qual aborda uma proposta de política de extensão e organização da Pró-Reitoria de extensão para a UFSM, com objetivo de institucionalizar a nível interno a extensão e ampliar a interação com a comunidade, assumindo uma concepção assistencialista da extensão e de resolução de problemas nacionais. Nesse documento já existia uma proposta de curricularização da extensão, sendo que o ex-gestor de extensão Prof. Bianchini destaca, em entrevista para Morales Mello (2019), que o objetivo sempre foi institucionalizar a extensão universitária como se fosse um processo normal de ensino. A UFSM tentou inovar, também,

na tentativa de curricularização da extensão, a partir dos estágios, contando-os como créditos acadêmicos nos diversos cursos:

Nessa época, é pensada, pela primeira vez, numa espécie de curricularização da extensão quando propõe estabelecer no Calendário Escolar um sistema de Estágio/Extensão, pois a extensão universitária era vista como atividade de ensino” (BIANCHINI, 1977, p. 7).

No entanto, a proposta esbarrou na resistência da Pró-Reitoria de Graduação que, na época, foi contra a creditação da extensão como aulas, o que demonstra o campo de forças dentro da UFSM, entre unidades gestoras (BOURDIEU, 1983).

3.5.2 A extensão universitária a partir da redemocratização do Brasil (anos 80)

A primeira política de extensão da UFSM (1982) destaca que “aos departamentos compete o envolvimento integral com as comunidades” e que a “extensão universitária é uma forma de ensino inter-relacionado com a comunidade, de maneira a realimentar o sistema de Ensino e acelerar os processos de desenvolvimento” (BIANCHINI, 1977, p. 1). Entretanto, Morales Mello (2019) aponta que os departamentos não assumiram a extensão como um processo de ensino, o que dificultou o desenvolvimento extensionista na instituição, outro campo de tensão que ainda nos dias de hoje é presente na instituição. Aponta, ainda, que o apoio institucional deveria priorizar, “além dos estágios curriculares”, meios de financiamento. Conceitua a extensão como: “forma de ensino inter-relacionado com a comunidade, de maneira a realimentar o sistema de ensino e acelerar os processos de desenvolvimento” (BIANCHINI, 1977, p. 1).

Também previa que as ações de extensão fossem contabilizadas tanto na carga horária dos docentes quanto dos discentes, sendo um novo espaço de ensino aprendizagem, numa “vivência junto aos problemas comunitários”, contribuindo assim para acelerar o desenvolvimento do país (MORALES MELLO, 2019). Para a época, essa perspectiva da extensão no ensino foi muito inovadora, contudo, devido às lutas do campo acadêmico, nunca se concretizaram, sendo retomada a discussão após a definição da meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), lei n. 13.005/2014.

A Resolução da UFSM nº 018/1983 definiu e dimensionou as funções e encargos da extensão universitária, entendidas como atividades que promovem a interação entre

universidade e a comunidade, de maneira a realimentar o sistema de ensino e acelerar os processos de desenvolvimento. (UFSM, 1990, p. 40). Foram definidas e dimensionadas as funções e encargos da extensão universitária, entendidas como atividades que promovem a interação entre Universidade e a Comunidade, de maneira a realimentar o sistema de ensino e acelerar os processos de desenvolvimento regional.

No âmbito nacional, somente a partir de 1985, quando foi instituída a escolha de reitores por voto direto, foi que surgiram novas iniciativas de extensão universitária, entendida então como compromisso social da universidade com a população, visando a transformação social (SOUSA, 1995). Sendo assim, podemos considerar que a visão de compromisso social é recente nas universidades brasileiras que, até então, estavam integralmente a serviço do Estado, numa perspectiva assistencialista.

Santos e De Deus (2014) apontam que, desde os anos 80, quando a extensão passa a ser regulamentada, e apoiada pelo Estado e pelas universidades, é quando começa um “novo tempo” para extensão no Brasil, logo:

A prática extensionista, que antes se resumia a uma atividade militante de professores, técnicos e alunos, realizada nos finais de semana e sem recurso financeiro ou operacional, hoje trilha caminhos que extrapolam as suas fronteiras. Era necessário sair daquele tempo e superar alguns impasses que foram elencados sumariamente, da mesma forma como é preciso avançar em direção ao reconhecimento acadêmico e social. (DOS SANTOS; DE DEUS, 2014, p. 15).

Foi nesse período que o corpo docente das universidades começou a debater a necessidade as IES sair de seus muros, com vistas a servir ao interesse público, pois os docentes começaram a assumir um papel político na universidade. (SOUSA, 1995).

Em 1987 surge, então, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públcas Brasileiras (FORPROEX, 1987), marcando o momento em que as IES passam a se envolver mais ativamente com a extensão. Tal fórum passa a coordenar as reflexões e debates sobre as concepções, políticas e institucionalização da extensão como resposta a uma ação articulada que vinha ocorrendo no interior da IES públicas do país.

A consolidação dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão é representativa da diversidade das IES que, atualmente, constituem o Sistema de Ensino Superior no Brasil. O Fórum constitui-se, também, um espaço de interlocução com o MEC para o estabelecimento de uma Política Nacional de Extensão no “contexto de influência” da abordagem do ciclo de políticas em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos

(BALL; BOWE, 1992), articulado à comunidade acadêmica ao MEC e à sociedade.

A extensão universitária, em sua caminhada, foi ganhando espaço no contexto educacional brasileiro, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, quando passou a ser considerada indissociável do ensino e pesquisa. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988). Na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), artigo 46, inciso VII, consta que uma das finalidades da Educação Superior é “[...] promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.” (BRASIL, 1996).

Em 1992, a UFSM sediou o VI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), com o tema Universidade e Cultura, em que se destaca a Lei Rouanet como possibilidade de financiamento de ações extensionistas de cultura. Destaca-se também a discussão sobre “A Universidade e a Construção da Noção de Latinidade” o FORPROEX aborda, pela primeira vez, a concepção latino-americana de extensão.

Morales Mello (2019) identifica que, nos anos 90, os projetos de extensão na UFSM, dão um salto quantitativo, bem como denotam o aumento da participação de servidores técnico-administrativos em educação, docentes e estudantes. Também se implanta o processo de avaliação da extensão na UFSM, dividido em duas fases, a) avaliação interna e b) avaliação externa. c) Avaliação interna, realizada mediante preenchimento de formulários próprios elaborados pela Pró-reitora para o uso da Câmara de Extensão e das Coordenações das ações e b) Avaliação externa, mediante formulários próprios preenchidos pelo público-alvo, apontando os pontos positivos e negativos, após o término de cada ação. O documento justifica esse acréscimo quantitativo aos objetivos traçados pela gestão, a saber: “a) resgate do compromisso social; b) melhoria da qualidade técnica e científica das ações extensionistas e c) a promoção da competência administrativa na área da Extensão Universitária” (UFSM, 1997, s.p.).

Em 1995, lança-se a 2^a Política de Extensão da UFSM, aprovada pelo conselho universitário para o período 1995-1997, em que são estabelecidos três objetivos: “1- O resgate do compromisso social; 2 – A melhoria da qualidade técnica e científica das ações

extensionistas; 3 – A promoção da competência administrativa na área da extensão Universitária” (UFSM, 1995, p. 43). Destaca-se a criação do Departamento de Ações Regionais da PRE que coordena e apoia atividades de interiorização da instituição; a criação do Fórum permanente de participação da comunidade junto das atividades extensionistas; o incentivo à participação da instituição junto aos setores organizados da sociedade “como elemento indispensável para que seja cumprida a relação transformadora Universidade/Sociedade” (UFSM, 1995, p. 43). Essa política traz avanços à extensão universitária da UFSM, especialmente quanto ao diálogo com a sociedade, marca uma nova concepção de extensão, a dialógica: “Acolher a participação popular como elemento indispensável para que seja cumprida a relação transformadora Universidade/Sociedade” (UFSM, 1995, p. 3).

Em 1997, a UFSM começa a debater os processos avaliativos institucionais, tendo em vista o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), vinculado à SESU/MEC. A avaliação é definida como “melhoria da qualidade do ensino articulando as áreas de pós-graduação, pesquisa, extensão e administração, cujos resultados levem à integração Universidade com a sociedade” (UFSM, 1997, p. 6). Esse momento é muito importante porque consolida a importância da avaliação na educação superior e reflete na extensão universitária, promovendo mais atenção a esta função acadêmica.

Assim, em 1998, publica-se a terceira política de extensão pelo Conselho universitário para o período 1998-2001, a qual está em consonância com LDB e concepção extensionista do FORPROEX:

Considerar a atividade voltada para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevante para a afirmação da nacionalidade e das manifestações regionais. [...] Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária, como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade. (FORPROEX, 1995, p. 14).

Pretendia-se aprofundar os vínculos existentes entre a UFSM e a sociedade, com o propósito de alcançar novas alternativas de transformação da realidade, na qual, mediante ações extensionistas, se reafirme o ideal de construção e fortalecimento da cidadania, num contexto político democrático e de justiça. (UFSM, 1995, p. 16).

Em 1999, foi publicado o Plano Nacional de Extensão (PNExt) como estratégia de uniformização de procedimentos básicos e conceituação da extensão universitária no cenário

nacional, contudo, respeitando e reconhecendo as particularidades de cada Universidade e sua área de ação.

Ao se afirmar que a Extensão é parte indispensável do pensar e fazer universitários assume-se uma luta pela institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo quanto acadêmico, o que implica adoção de medidas e procedimentos que redirecionem a própria política das universidades. (FORPROEX, 1999).

Em 1999, o Forproex publicou o Plano Nacional de Extensão, definindo conceitos e diretrizes para a extensão nas universidades brasileiras, o qual foi posteriormente transformado na Política Nacional de Extensão (2012). O Forproex foi fundamental para a construção da Política de Extensão que está em vigor na atualidade, especialmente porque as discussões foram construindo a conceituação da Extensão Universitária: “[...] processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e sociedade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15). Além de promover maior desenvolvimento às instituições, o PNExt também une os eixos temáticos das universidades brasileiras, garantindo que sejam destinados recursos para a execução das ações de Extensão.

O Forproex organizou a atuação da extensão universitária em oito eixos: saúde, educação, trabalho, meio ambiente, comunicação, direitos humanos e justiça, tecnologia de produção e cultura. Além disso, estão em pauta temas como direitos humanos pensados a partir de uma cidadania ampliada; o direito ao meio ambiente saudável e sustentável; o direito à informação e à comunicação livre e qualificada; o direito de apropriação e geração de novas tecnologias.

Destaca-se que a dimensão social é uma das faces da extensão, muito importante para auxiliar na minimização das desigualdades sociais (SANTOS, 2011). No entanto, é preciso salientar a heterogeneidade da extensão na universidade, nos outros diversos segmentos, seja empresarial, tecnológico, artístico-cultural, entre outros; a extensão também está representada nessa pluralidade de interações (DE DEUS; LISBOA, 2020).

Os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014) trouxeram uma inovação para a extensão universitária, a partir da exigência de que dez por cento da carga horária dos currículos de graduação seja creditada a partir de projetos ou programas de extensão em áreas de pertinência social, o que tem gerado desafios às IES, pois em muitos contextos universitários ainda estão sendo discutidas maneiras de concretizá-la.

A extensão universitária também se encontra entre as pautas de avaliação institucional, o que a torna ainda mais relevante no contexto acadêmico. No artigo 3º, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) cita que a avaliação das instituições de Educação Superior tem por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais (SINAES, 2004). Apesar do termo “extensão” não estar explícito no texto, fica subentendido que “atividades, cursos, programas, projetos e setores” englobam, também, as ações de extensão.

Em 2008, em acordo com o PNE (2001-2010), publica-se a quarta política de extensão da UFSM que era para ter vigência de 2008-2009, mas acabou durando dez anos. Nela se estabelece a intenção da instituição de que as ações extensionistas sejam um canal importante na transferência de conhecimentos da universidade para a sociedade, além de trazer produtos da comunidade para a academia, numa relação qualificada como bidirecional (Art.4º - V). Claramente a política de extensão da UFSM de 2008 dá voz à comunidade externa e, assim, fica estabelecida a diferença com as propostas anteriores, mesmo na sua linguagem, apresenta aspectos assistencialistas como quando faz referência a “clientela” enquanto a sujeitos participantes das ações. Quanto à curricularização das ações extensionistas, o documento em questão, na seção 6.6 – Extensão e Flexibilização Curricular, página 27, avança na proposta de Atividades Complementares de Graduação (ACGs), quando afirma que:

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão exige, igualmente, posturas pedagógicas mais flexíveis de professores e alunos. O conhecimento, então, vai muito além das tradicionais atividades complementares. Esse ir além significa a possibilidade de validar as ações de extensão como parte da formação dos estudantes, tanto na graduação como na pesquisa. (UFSM, 2008, p. 27)

Em 2012, foi publicada a Política Nacional de Extensão (2012), tendo como documento referencial o Plano Nacional de Extensão (1999). Essa política visa afirmar todos os objetivos pactuados ao longo da existência do Forproex através da consolidação das concepções e práticas de extensão, bem como trazendo princípios e diretrizes para sua execução. Nesta direção, o Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas brasileiras, define como diretrizes da extensão universitária:

Quadro 10 – Diretrizes da extensão universitária

Diretrizes	Indicadores
Impacto e transformação	Relação entre a universidade e outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas.
Interação dialógica	Desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão “ <i>estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade</i> ”, para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão;
Interdisciplinaridade	Caracterizada pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas;
Indissociabilidade entre Ensino, pesquisa e extensão	Reafirma a extensão como processo acadêmico – justificando-se o adjetivo “universitária”, em que toda ação de extensão deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional e de sua formação cidadã, de modo a reconhecer-se agente da garantia de direitos e deveres, assumindo uma visão transformadora e um compromisso.
Impacto na formação do estudante	As atividades de extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em FORPROEX (2012).

As ações extensionistas devem ter impacto e transformação da sociedade, uma vez que é justo dar essa devolutiva à população, considerando as IES públicas e deve ser amplamente divulgada, pois assim reforça a relevância da universidade pública brasileira e a importância de sua defesa.

A interação dialógica é fundamental, para que a universidade se comunique com as comunidades em que se insere numa vivência compartilhada, em que ambos os atores tenham participação ativa e aprendam juntos, pois todo conhecimento é construído em conjunto (FREIRE, 1989). Ainda, a partir das ações extensionistas, a universidade pode dar voz aos

movimentos sociais e comunidade que são historicamente excluídos e aprender com a cultura desse público.

A interdisciplinaridade também é fundamental nesse processo, produz saberes a partir de diversas áreas do conhecimento, facilitando as possibilidades de encontrar soluções integradas nos contextos de atuação extensionista.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que deve estar em constante retroalimentação, em que a extensão possa trazer elementos para o ensino e a pesquisa e vice-versa. Neste quesito as IES ainda precisam praticar mais e aperfeiçoar essa integração do tripé universitário, a qual terá um impacto muito positivo na formação acadêmica.

O impacto na formação do estudante é um indicativo de aprendizagem significativa, cidadã e transformadora. A oportunidade de ter contato com pessoas de diversas culturas, com outras aprendizagens que podem ampliar os horizontes dos estudantes, refletindo numa formação mais humanizada. Assim, todos os princípios apresentados constituem um fazer extensão com responsabilidade e comprometimento, o que vai, inevitavelmente, refletir na qualidade da educação superior.

Uma das formas dessa consolidação inicia a partir da estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n. 13.005 de 2014), a qual estabelece a integralização de, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos nos cursos de graduação, mediante programas e projetos de extensão em áreas de importância social.

A “curricularização” da extensão proposta pelo PNE gerou um grande desafio às instituições de Ensino Superior brasileiras para repensar suas concepções e práticas extensionistas, historicamente assistencialistas e/ou mercantilistas alinhando-as às demandas da sociedade e à dinâmica curricular de forma a tornar a extensão efetivamente indissociável do ensino e da pesquisa. Imperatore (2015) considera como desafios à curricularização da extensão:

[...] desafios da Extensão alinhada às demandas sociais e à reconfiguração curricular: Demolição dos muros, do isolamento da educação e da universidade; a intermediação com a realidade, a articulação entre teoria-prática, o respeito e valorização à diversidade de sujeitos e práticas; Perspectiva Interdisciplinar – integração de saberes (rejeição do cientificismo excludente) e a deposição do distanciamento entre disciplinas, conjugando o ético, o estético, o religioso, o político, o econômico e o social; Redefinição de universidade e, por consequência, de projetos de curso, a partir de critérios epistemológico-pedagógicos e não de definições político-administrativas meramente instrumentais; Concepção de currículo a partir de atividades acadêmicas de ensino pesquisa-Extensão (para além de conteúdo/disciplinas justapostos), que possibilitem trajetórias de formação

diferenciadas e articuladas, segmentadas em núcleo “duro”/específico, núcleo de formação geral/complementar e programas e projetos de Extensão; A valorização dos núcleos de governança na universidade, com ênfase nos colegiados de curso e núcleos docentes estruturantes – NDEs. (IMPERATORE, 2015, p. 8).

Em 2018 foi publicado o documento “Diretrizes Nacionais para a Extensão Universitária” (DNEU), o qual define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de Educação Superior de todos os sistemas de ensino do País. Destaca-se nas DNEU a ampliação de modalidades extensionistas passíveis de estarem nos currículos, além de projetos e programas, incluem-se cursos, eventos, oficinas e prestação de serviços. Porém retira-se o termo “pertinência social” dando margem para atividades extensionistas voltadas a lógica do mercado. Outro fato importante é a inclusão da extensão na pós-graduação, o que poderá tornar as pesquisas mais recíprocas às necessidades da sociedade.

Serva (2020) analisa a curricularização da extensão pelo ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992), conforme figura 18, na qual cada círculo do esquema representa o ciclo das políticas completo (contexto de influência, contexto da elaboração de texto e contexto da prática).

Figura 18 – Ciclo de políticas da curricularização da extensão



Fonte: produzido pela autora, com base em Serva (2020).

Serva (2020) identifica que o Plano Nacional de Extensão, publicado pelo FORPROEX, em 1999, é um contexto de influência e de elaboração de texto para a lei n. 10.172/2001, denominada de Plano Nacional da Educação (2001-2010). Ao entrar no contexto da prática, a referida lei é reinterpretada, uma vez que para Ball (1994), as políticas não são implementadas e sim ressignificadas, pois são “contaminadas” com as percepções dos agentes sociais a que são direcionadas. Assim, ao ser reinterpretada, gera-se um novo contexto de influência, somado à publicação da Política Nacional de Extensão pelo Forproex(2012) que vai culminar na elaboração do texto do novo Plano de Educação (2014-2024), a lei 13.005/2014.

Destaca-se que, tanto o Plano Nacional de Extensão (1999) quanto a Política Nacional de Extensão (2012), não são leis emitidas pelo Estado, mas consensos do FORPROEX, assim, apesar de não dispor da força da lei, exerce uma forte influência na proposição de leis a favor da inserção curricular da extensão. Ainda, antes do término da vigência do plano de 2014, o contexto da prática gerou novas demandas e um novo contexto de influência que motivou a produção do texto da Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 07, de 18 de dezembro de 2018, denominada Diretrizes Nacionais de Extensão Universitária (DCEU) a qual foi:

[...] o primeiro instrumento normativo a impor coercitivamente a curricularização da extensão universitária, uma vez que os instrumentos anteriores se caracterizavam por serem “planos”, ou seja, a mera manifestação de um desejo, de uma meta, de um objetivo a ser alcançado, sem maiores consequências, apesar de serem documentos oficiais emitidos pelo Estado. (SERVA, 2020, p. 131).

A contradição desse processo de institucionalização da extensão é constatada pela carência de prioridade no financiamento público específico que sustente a extensão nas IES, o que prejudica o desenvolvimento das ações extensionistas, visto que o orçamento das universidades vem sofrendo contingenciamento de recursos financeiros nos últimos anos.

No Brasil, houve dois momentos em que, de fato, o MEC destinou recursos para a extensão: (1993-1994) pelo Programa de Fomento à Extensão Universitária PROEXTE e (2006-2016) pelo Programa de Extensão Universitária PROEXT por meio de editais para projetos e programas de extensão, sem continuidade. Alguns recursos também foram angariados por meio de programas institucionais de outros ministérios, a exemplo do programa Universidade Solidária e PRONERA (NOGUEIRA, 2000).

Desde a instituição do Fórum de Pró-Reitores das universidades públicas brasileiras (FORPROEX), em 1987, vem se discutindo formas de financiamento para a extensão universitária, assim, resgata-se alguns tópicos importantes relacionados ao financiamento que vem sendo debatidos nesta esfera.

Conforme Diniz (2012), desde o primeiro encontro (1987), o Forproex defendeu a necessidade de ter dotação orçamentária do tesouro nacional, fundo especial e sistemas de bolsa fomentados pelo MEC. Junto a isso também surgiram sugestões de captação de recurso de outras fontes financeiradoras. Ainda se cogitou a possibilidade de obter fomento do próprio CNPq, considerando a indissociabilidade do tripé universitário (FORPROEX, 1989), contudo nada foi colocado em prática.

Em 1992, no fórum realizado na Universidade Federal de Santa Maria, RS, destaca-se a importância de manter negociações permanentes junto aos Ministérios, Congressos e secretarias do governo para obter dotação de recursos para extensão, mas também se reforça a ideia de parcerias público-privadas (DINIZ, 2012).

Em 1993 e 1994, em cooperação mútua entre MEC e FORPROEX, implementou-se o Programa de Fomento à extensão Universitária (PROEXT), que contemplou financeiramente cerca de 70 universidades em projetos extensionistas, mas não durou muito, pois logo a nova gestão do MEC (1995), no governo Fernando Henrique Cardoso fez cortes nos recursos.

Nogueira (2005) destaca que havia uma perspectiva de o Plano Nacional de Extensão (1999) pudesse então garantir os recursos públicos e reconhecimento da extensão pelo poder público, no entanto nada assegurou, apesar das longas negociações com o MEC.

Apenas em 2003 surge algo mais concreto, em termos de política de financiamento, como a criação do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), criado pelo MEC, sendo regulamentado em 2008. O programa foi executado a partir de editais de seleção de projetos e programas de extensão abertos para todas as universidades públicas brasileiras com o critério de que atendessem às questões sociais prioritárias (BRASIL, 2008).

Nogueira (2005) aponta que o MEC liberou recursos para três metas do Plano Nacional de extensão (1999): Sistema Nacional de Informações SIEX Brasil, avaliação nacional da extensão e flexibilização curricular. Para Nogueira (2005) e para Diniz (2012), o PROEXT somado aos recursos liberados às referidas metas do PNE (2001-2010), foram um considerável avanço em termos de política pública.

Infelizmente, em 2016, na troca do governo Dilma para Temer, houve a suspensão do PROEXT, deixando o fomento da extensão apenas ao orçamento próprio das IES. Tal fato constitui-se em um grande retrocesso, haja vista tudo o que já havia sido conquistado via FORPROEX.

A falta de investimento público na extensão universitária é mais um reflexo da crise da universidade, na qual Santos (2011) relata um “ataque neoliberal” principalmente nas políticas econômicas e sociais que, no caso das universidades, não se limitaram à crise financeira, mas, também, na definição de prioridades de pesquisa e formação. Tal situação gerou uma desorientação até epistemológica em relação às funções sociais. O autor, ainda, destaca que é necessário reinventar o projeto nacional, sem o qual não haverá a reinvenção da universidade.

A Política Nacional de Extensão destaca que o fortalecimento do financiamento depende não apenas dos recursos, mas, também, de estabilidade, solidez e transparência a partir da garantia de recursos da União, Estados e Municípios e das próprias universidades, desde que por procedimentos públicos e acessíveis aos cidadãos. Também enfatiza a importância de focar em áreas prioritárias, a partir de editais públicos (FORPROEX, 2012). Henriques e De Deus (2019, p. 86), complementam que a relação universidade/sociedade:

Exige fortalecimento de parcerias entre os poderes públicos federal, estaduais e municipais, visando a implementação de políticas públicas que integrem as universidades na superação da pobreza e promoção do desenvolvimento sociocultural.

O Decreto n. 7.233 de 2010 (BRASIL, 2010), que trata da alocação de recursos para as universidades, já aponta tais aspectos de fortalecimento do financiamento das ações de extensão, mediante “a existência de programas institucionalizados de extensão, com indicadores de monitoramento” (Brasil, 2010, art. 4º, § 2º, inciso VIII), no entanto ainda é necessário construir esses indicadores.

A PNExt também suscita algumas iniciativas que podem garantir o financiamento da extensão, a saber:

1. Inclusão da Extensão Universitária nos planos plurianuais do Governo Federal, de forma a possibilitar o planejamento de ações de longo prazo e a continuidade de seu financiamento;
2. Inclusão da Extensão nos orçamentos das Universidades Públcas (isso já vem sido realizado nas universidades);
3. Criação de um Fundo Nacional de Extensão, para o qual sejam alocados os recursos provenientes dos órgãos públicos, inclusive de agências de fomento;
4. Ampliação do escopo dos editais das agências de fomento, especialmente o

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) estaduais (considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão); 5. Captação de recursos privados, por meio de parcerias com órgãos e instituições ligadas às áreas temáticas, e de articulações políticas com agências de desenvolvimento, desde que estejam de acordo com o conceito, princípios e diretrizes da extensão, o que não significa apenas vender serviços (FORPROEX, 2012, p. 51).

Assim, conclui-se que nunca houve uma política pública de Estado no Brasil para financiamento da extensão e nas poucas vezes em que houve algum fomento, não houve continuidade. A falta de investimento público na extensão universitária é mais um reflexo da crise da universidade, na qual Santos (2011) relata um “ataque neoliberal” principalmente nas políticas econômicas e sociais que, no caso das universidades, não se limitaram à crise financeira, mas, também, na definição de prioridades de pesquisa e formação. Tal situação gerou uma desorientação até epistemológica em relação às funções sociais. O autor, ainda, destaca que é necessário reinventar o projeto nacional, sem o qual não haverá a reinvenção da universidade.

O que se pode inferir é que dificilmente um Estado neoliberalista investirá na extensão universitária, pois assim “empurra” as universidades para, pelo menos, debater sobre a venda de seus serviços mais técnicos e, no que se refere à assistência social as ações extensionistas, essas acabam assumindo um pouco do papel estatal, o que é bem conveniente ao Estado. Essa inferência é feita com base nos acontecimentos recentes (2019), quando o governo apresenta uma proposta de modernização das universidades públicas, intitulada “Future-se²⁶”, a qual trata justamente sobre captação de recursos nas IES, via ensino, pesquisa e extensão, entre outros aspectos. Analisada na última reunião do FORPROEX (2019), o parecer sobre a proposta “Future-se” menciona o seguinte: “Diante da análise desse Programa, avaliou-se que o anteprojeto não contempla a extensão em sua dimensão formativa, colocando-a a serviço da captação de recursos e desconfigurando sua função social”, sendo assim, o Forproex não recomendou a adesão das universidades públicas ao referido programa. Tal proposta visava a venda de serviços universitários, inclusive de serviços extensionistas, como maneira de arrecadação de recursos extraorçamentários, o que escancara a tendência governamental atual no Brasil.

²⁶ Future-se: programa do ministério da Educação, lançado em 2019, cujo objetivo é promover maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo.

Essa retrospectiva sócio-histórica e política demonstra que, além da universidade ser tardia no Brasil, em termos de extensão, buscou-se implementar modelos extensionistas importados da Europa ou da América do Norte, os quais não se encaixam adequadamente com o contexto social do Brasil. Por isso, mais do que nunca, é preciso assumir uma identidade extensionista do Sul, como bem argumenta Santos (1995, p. 508), considerando “[...] uma epistemologia do Sul: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”.

Assim, percebe-se, que, de certa forma, a extensão na UFSM teve avanços e retrocessos ao longo de sua história. Considera-se avanços a valorização da extensão, a evolução conceitual, a ampliação da participação da comunidade universitária. A UFSM nasce com o objetivo de desenvolvimento regional e segue persistindo nessa meta. Mas considera-se como retrocesso o fato de a UFSM ter uma proposta de sua curricularização da extensão desde os anos 70 e, até então, haver tantas resistências e desafios para concretizá-la.

3.6 ESTAÇÃO VI: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ARGENTINA E NA UNIVERSIDADE DE CÓRDOBA: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo aborda a construção sócio-histórica e política da extensão universitária na Argentina e na Universidade de Córdoba (UNC), para isso, parte-se da história da universidade Argentina. A primeira universidade argentina foi a Universidade de Córdoba, em 1613, pelos Jesuítas. A universidade fazia parte de um sistema de poder, em que somente a classe política, religiosa e econômica tinha acesso, era um espaço para a elite, portanto, a única função social universitária dessa época era formar profissionais para atividades políticas e religiosas (BUCHBINDER, 2008). Nessa época, o foco estava no ensino apenas, não havia perspectivas de pesquisa e muito menos de extensão, pois a camada mais vulnerável da sociedade não era uma prioridade para a universidade.

3.6.1 A extensão universitária na Argentina (antes de 1980)

Em 1885 foi promulgada a primeira lei de educação superior, a Ley Avellaneda n. 1.597 que regulamentava a “autonomia” das universidades. Tal Lei visava o fortalecimento do papel do Estado-nação, buscando atrelar a universidade à construção do progresso e bem-estar, através da formação de profissionais e funcionários para o governo. A referida Lei, também, propunha a escolha de reitores, das universidades, por assembleia universitária. Os planos de estudos e a utilização dos recursos públicos podiam ser administrados pelas faculdades, devendo prestar contas para o Congresso. Os estatutos das universidades eram ditados pelos conselhos superiores e aprovados pelo poder executivo. No entanto, apesar de ser a lei mais importante da época, esta não propõe nada a respeito da relação da universidade com a sociedade. (MIRANDA, 1993).

A extensão universitária na Argentina foi incluída, pela primeira vez, no Estatuto da Universidade Nacional de La Plata, em 1905, vislumbrando ter a mesma importância do ensino e da pesquisa, como uma função permanente da universidade. Conforme pronunciado pelo Reitor Joaquín V. González, durante a inauguração das Conferências de extensão universitária na Universidade de La Plata, em 1907:

La incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una

nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas com la sociedad ambiente se erigirá resultam en una función permanente” como una de las misiones fundamentales de esa universidad. (GONZÁLEZ, 1907, s/p).

Assim, ao contrário do que a autora esperava, não foi a Universidade de Córdoba a primeira instituição a incluir a extensão universitária em seus documentos institucionais. Entretanto, foi a partir da Reforma de Córdoba (1918) que a função social da universidade foi difundida por toda América Latina e é este fato que torna tal evento um marco para os debates extensionistas. Tampouco o reconhecimento da extensão partiu da Universidade de Buenos Aires, fundada em 1821, com uma tradição profissionalizante e enciclopedista. Assim, a Universidade de La Plata marca o início de uma nova perspectiva, em que a universidade pública argentina, finalmente está para servir ao cidadão argentino.

Ao longo de sua história, a Argentina viveu períodos de instabilidade democrática desde 1930, com a tomada do poder pelos militares no país, fato que prejudicou as universidades nacionais e a extensão universitária com a censura dos princípios reformistas.

Somente em 1947, no governo peronista, a extensão universitária aparece, pela primeira vez, em forma da Lei Universitária nº 13.031, a qual passou a prever a realização de cursos extensionistas ao povo, sem maior detalhamento do sentido da extensão. Para Buchbinder (2008), a referida Lei foi um retrocesso, pois reduziu a extensão somente a cursos, sem consideração aos princípios reformistas de autonomia e participação estudantil. Assim, a primeira lei que faz referências à extensão universitária na nação Argentina foi a lei n. 13.031/1947 que, em seu artigo 1º aponta o “sentido social” da universidade na difusão da cultura e no artigo 2º destaca a função universitária de acumulação, elaboração e difusão do saber de todos os tipos de cultura. Também, no artigo 112, aborda os deveres do conselho universitário, especialmente em responder aos interesses e problemas do país.

Mesmo sendo o palco da tão significativa Reforma de Córdoba (1918), a UNC, inicialmente, não dimensionava a extensão enquanto uma política institucional, sendo suas ações extensionistas isoladas e pautadas em cursos e conferências abertas à população realizadas no espaço físico da própria universidade, numa relação ainda vertical/assistencial com a sociedade.

Somente a partir de 1946, o conselho universitário da UNC passou a incluir a extensão como pauta oficial da universidade, com o projeto de “intensificar la enseñanza de extensión universitaria” (GEZMET, 2015). A partir daí, os ciclos de conferência passaram a serem

organizados fora da UNC, em entidades culturais, sociais, desportivas, fábricas e estabelecimentos comerciais, tendo por finalidade projetar a universidade junto ao povo.

Em 1948, o conselho universitário da UNC solicitou à Faculdade de Humanidades, a criação de um curso de extensão para os docentes, sendo a primeira vez que uma unidade acadêmica ficou responsável por desenvolver a temática da extensão junto aos docentes da instituição (GEZMET, 2015). Tal atitude decorreu da influência do Ley de Educación Superior de Argentina, Ley 13.031/1947, artigo 99, em que a extensão aparece, também, pela primeira vez, enquanto cursos e conferências, sem um aprofundamento de concepção e às custas das conquistas reformistas de autonomia e participação estudantil na gestão universitária. Nesse momento, o governo era peronista e o objetivo era colocar as universidades a seu serviço. Apesar disso, tal lei foi fundamental para a institucionalização da extensão nas universidades argentinas, inclusive na UNC.

No mesmo ano (1948), criou-se, na UNC, a “Escuela de Capacitación Obrera” com palestras sobre legislação trabalhista e prevenção de acidentes de trabalho. A reitoria da época acreditava que era necessário um plano efetivo de ação cultural para a população e viu na escola de capacitação de trabalhadores, uma oportunidade concreta de contribuir com esse público. Esse projeto tornou-se institucional e é chamado de Escuela de ofícios, ministrando capacitação laboral para a população menos favorecida (GEZMET, 2015).

Esse conjunto de ações pró-extensão, na UNC, levou à sua institucionalização através da criação do Departamento de Ação Social, o qual integrava: “Extensión Universitaria, Albergue de Estudiantes, Dirección General de Educación Física, Mutualidad de Estudiantes y Asistencia de Empleados Administrativos, obreros y de servicio. A área de extensão deste departamento passou a criar comissões de extensão em cada faculdade para incentivar a divulgação científica de interesse geral. Também foram criadas outras comissões mistas com docentes das várias universidades, para promover mais conferências nos mais diversos ramos da sociedade, unindo então os objetivos institucionais e governamentais.

Em 1951, a UNC cria cursos de extensão em formação política para seus alunos, de caráter obrigatório e livre para qualquer membro da sociedade participar com a finalidade de formar “hombres aptos para la vida pública, con clara conciencia de argentinidad” e conhecer “la esencia de lo Argentino, la realidad espiritual, económica, social y política de su país, la evolución y la misión histórica de la República Argentina y para que adquiera conciencia de la responsabilidad que debe asumir” (UNC, 1951).

Em 1953, cria-se o primeiro departamento de extensão universitária da UNC, dentro do plano quinquenal, com os objetivos: “a) Promover el acrecentamiento de la cultura y el desarrollo de la conciencia social argentina, inculcando los principios de la doctrina peronista, definida por la ley como doctrina nacional; b) Procurar el perfeccionamiento técnico de quienes no pueden ingresar a las Carreras universitarias, mediante la organización de cursos especiales; y c) Mantener un intercambio universitario que conduzca a la realización de conferencias y otros actos culturales en el interior y fuera del país.” (UNC, 1951).

Em 1955, com o novo governo militar, a extensão universitária acabou desaparecendo de todos os documentos normativos. Entretanto, retoma a lei Avellaneda nº 1.597/1865 e logo publicam o Decreto nº 1.603/1955 que regulamenta o regime de autarquia da universidade; medida que contrariou a tradição militar, uma vez que esta retoma os princípios reformistas para a construção de um novo projeto de universidade. Conforme Vuksinic e Méndez (2018):

Podemos afirmar que, tanto el peronismo como el desarrollismo redefinieron las concepciones de la Extensión Universitaria y la colocaron sobre el tapete: los primeros, posicionándose de forma crítica hacia los principios reformistas y los segundos, en cambio, sustentando se en ellos para instalar um nuevo proyecto de universidad. (VUKSINIC E MÉNDEZ, 2018, p. 87).

Em 1957, o conselho universitário convoca assembleia para alterar o Estatuto da UNC e incluir três artigos vinculados à extensão universitária, o artigo 77 que trata sobre a UNC auxiliar na formação de uma consciência democrática do povo e divulgar os benefícios do saber aos que não têm acesso à educação superior. No artigo 78, define que o conselho superior definirá os regulamentos para cumprimento da extensão universitária e organizará um departamento com representantes de cada faculdade. No artigo 79 define que os conselhos diretivos de cada unidade devem promover as ações de extensão de acordo com as diretrizes fixadas pelo conselho, assegurando a participação de docentes, estudantes e egressos. Tal inclusão da extensão no Estatuto da UNC é mais um ato de institucionalização da função social universitária.

A partir do golpe de Estado de 1966, foi sancionado o Estatuto da Revolução Argentina, focado na modernização das universidades nacionais. Embora as universidades fossem consideradas como reduto de militância marxista, o regime militar não chegou a limitar a politização dos estudantes, o que permitiu o fortalecimento do compromisso social dos estudantes com as demandas populares. Neste período, foi possível desenvolver diversos

projetos extensionistas, especialmente nas comunidades marginalizadas, entretanto, ainda, sob uma ótica assistencialista (VUKSINIC; MENDÉZ, 2018).

Entre 1970 e 1975 foram desenvolvidas experiências inovadoras na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UNC, superando a ideia de cursos e conferências e se iniciam ações de intervenção na sociedade.

Em 1966, ocorre um ato de resistência da comunidade acadêmica universitária denominada “*Noche de los Bastones Largos*”, na qual docentes e estudantes ocuparam prédios da Universidade de Buenos Aires em defesa dos princípios reformistas, da autonomia universitária e da liberdade de cátedra, em função do novo governo militar, sendo violentamente expulsos pela Guarda de Infantaria do governo. As condições históricas e políticas do momento geraram uma emigração em massa dos docentes para outros países e continentes e um desmantelamento da universidade reformista argentina.

Em 1967, revoga-se a lei de 1947, para a lei n. 17.245/1967 determinando que as universidades deveriam: “Estudiar los problemas de la comunidad a que pertenecen y proponer soluciones cuando así lo requieran los organismos correspondientes del Gobierno nacional, provincial o comunal”. Assim, os problemas sociais seriam relevantes para a universidade se fossem do interesse do governo, sinalizando limitação na autonomia universitária.

Na década de 70, as correntes filosóficas e pedagógicas trouxeram novos horizontes para a academia, destacando-se os estudos do brasileiro Paulo Freire. A partir daí a extensão passa a ter nova conotação, superando o paternalismo para a comunicação com a sociedade, com intervenções mais concretas, buscando transformações sociais.

Posteriormente, também se revoga a Lei n. 17.245/1967 e promulga-se a Lei n. 20.654 de 1974, durante o terceiro governo de Perón, que dá destaque à promoção da cultura nacional e prestação de serviços com projeção social para contribuir com a solução de problemas argentinos. Destaca-se por um lado “[...] prestar servicios con proyección social” e, por outro lado, o “proceso de liberación nacional” que já aponta uma visão neoliberal.

O regime militar posterior (1976) agiu com maior rigidez, exercendo forte controle político-ideológico sobre a universidade, eliminando os debates e as confrontações de ideias, grandes ferramentas de produção do conhecimento. Dessa forma, a extensão também perdeu o espaço que havia conquistado nos anos anteriores, restando apenas como atividade docente, sem participação estudantil.

Constatou-se, portanto, que a concepção de compromisso social universitário esteve presente em vários momentos históricos na Argentina, porém foi abortada pelos sucessivos golpes militares, ressurgindo somente nos últimos vinte anos de recuperação da democracia do país, passando a ser debatida no âmbito acadêmico.

3.6.2 A extensão na Argentina após redemocratização (anos 80)

Após 1983, com a recuperação da democracia no país argentino, as IES têm a tarefa de ressignificar seu vínculo com a sociedade, outrora perdido. Assim, passa-se a valorizar a extensão enquanto processo de ensino-aprendizagem, considerando a possibilidade de sua articulação com ensino e pesquisa:

[...] con el retorno de la democracia se observa una tendencia sostenida y en crecimiento en el ámbito de las políticas públicas de educación superior en torno al fortalecimiento de la extensión universitaria, es decir, se evidencian continuidades en componentes de políticas públicas más Allá del cambio en las gestiones gubernamentales (ZELAYA; GARCÍA; DI MARCO, 2014, p. 11).

Na década de 80, na UNC, destacam-se ações de capacitação, educação, assistência, comunicação, divulgação e atividades solidárias. Também, nessa época, identifica-se a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão e se criam as bolsas de extensão (GEZMET, 2012).

Em 1985, no Ministério da Educação, é criado o Conselho Interuniversitário Nacional formado por reitores das universidades nacionais para coordenar políticas universitárias. Dentro desse conselho criou-se, também, uma comissão de extensão universitária que permanece atuante. A partir de 1986, a UNC lança as bolsas de extensão para estimular estudantes a engajar-se nas atividades extensionistas:

Este hecho es muy importante para la consolidación, desarrollo y jerarquización de la Extensión Universitaria, en tanto promovía no sólo el desarrollo de proyectos extensionistas, sino también la formación del estudiantado y de los recursos humanos necesarios (GEZMET, 2015, p. 21).

Depois do período ditatorial, em 1987, a UNC busca retomar as ações da faculdade de arquitetura, a partir de oficinas de extensão para tratar temas com diferentes comunidades a

fim de resolver problemas concretos. A novidade dessas ações foi a prática extensionista de dentro do contexto de ensino-aprendizagem, uma experiência preliminar de inserção curricular da extensão do curso de Arquitetura e Urbanismo. A partir dessa ação foram projetados e criados dois bairros na cidade de Córdoba, tendo a participação conjunta de docentes, estudantes e de entidades como a prefeitura, a União de trabalhadores da república argentina e cooperativas.

Em sequência, a Lei nº 23.569 de 1988, “*Régimen Económico Financiero de las Universidades Nacionales*”, reforça a prestação de serviços como fonte renda para as universidades, sinalizando uma forte influência neoliberal que estava iniciando na Argentina: “Art. 3º: Son recursos de las universidades nacionales: c) los provenientes de la venta de bienes, locaciones de obra o prestaciones de servicios” (ARGENTINA, 1988).

Quando a extensão universitária começa a se reconstruir nas IES argentinas, nos anos 90, encontra no cenário político, social e econômico a influência neoliberal nas universidades nacionais, com viés economicista e privatista e aliando a extensão universitária ao conceito empresarial de responsabilidade social, transformando-a em transferência de tecnologia e vinculação tecnológica tendo como beneficiário o setor empresarial.

Nessa esteira, foi promulgada a lei n. 23877/1990 acerca da “Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica” promovendo a criação de Unidades Tecnológicas nas Universidades: “entes no estatales constituidos para la identificación, selección y formulación de proyectos de investigación y desarrollo, transferencia de tecnología y asistencia técnica”, tendo inclusive, a possibilidade de investimento estrangeiro. (ARGENTINA, 1990).

Trinchero e Petz (2014) afirmam que nos anos 90, num contexto neoliberal, a extensão na Argentina passou a ser concebida em termos de transferência de conhecimento e venda de serviços para empresas e estender, principalmente para os setores intermediários, diversos programas culturais.

Pacheco (2004) destaca que, nessa época, foi lançado o Programa de Categorias e Incentivos que valorizava a produção científica, gerando incentivos econômicos aos docentes, no qual a extensão teve uma baixa pontuação, sendo entendida apenas como transferência de tecnologia e venda de serviços, seguindo a lógica do mercado.

Entendemos que las restricciones presupuestarias, la falta de reglas claras y los nuevos sentidos que se le otorgaban desde el Programa de Incentivos confluieron en hacer de la extensión universitaria un espacio de trabajo extremadamente diverso, sin normativas generales, escasamente evaluado y con pocos recursos

materiales y humanos (PACHECO, 2004, p. 23).

A CIN por meio de acordos plenários iniciou um processo de institucionalização da extensão universitária:

Así, en el año 1992, (Acuerdo Plenario 91/92) recomendaba a las Universidades Nacionales la promoción e implementación de instrumentos institucionales y reglamentaciones específicas a fin de garantizar el desarrollo de las funciones y actividades de Extensión; indicando que dichos instrumentos debían proveerlos mecanismos de programación, formulación, aprobación, ejecución, evaluación, y financiamiento de los proyectos de Extensión.

Diante disso, é publicada a lei n. 24.521/1995 que define a extensão universitária num viés de assistência ao Estado e à comunidade:

Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad (ARGENTINA, 1995).

A lei da Educação Superior foi publicada em 1995, no governo de Carlos Menem, a qual aprofunda a relação universidade-sociedade. O artigo 12 destaca a integração das funções docentes de ensino, pesquisa e extensão; o artigo 17 menciona a vinculação da formação estudantil à vida cultura e produtiva, local e regional; o artigo 27 faz referência à necessidade de uma educação em “clima de libertad, justicia y solidaridad”, em benefícios do homem e da sociedade. O artigo 28 define as funções básicas da universidade, com destaque ao sentido ético da formação acadêmica:

Art. 28: Son funciones básicas de las instituciones universitarias: a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas com discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales; b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnología, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas; c) Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas; d) Preservar la cultura nacional; e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad. (ARGENTINA, 1995)

Assim, a extensão universitária é mencionada explicitamente na alínea “e” do artigo 28, e foca-se na resolução de problemas nacionais e regionais, numa perspectiva de

transformação e desenvolvimento. No artigo posterior (29), trata-se da autonomia da universidade também para: e) Formular e desenvolver planos de estudo, pesquisa e extensão científica e serviços comunitários, incluindo o ensino de ética profissional e educação e treinamento em questões de deficiência.

Essa legislação estabelece três bases fundamentais do viés mercadológico: a venda de bens e serviços para dar aporte ao tesouro nacional; a legitimação para constituir pessoa jurídica de direito público ou privado, tendo em vista a lei de inovação tecnológica; e a habilitação para formar fundações e associações civis para arrecadar recursos extraorçamentários. Santos (2011) contrapõe essa extensão que busca comercializar serviços, para obter recursos extraorçamentários, pois considera que esse tipo de ação privatiza a universidade pública.

Para trazer as demandas sociais para a universidade, o artigo 56 da Lei de educação Superior Argentina aborda a constituição de um conselho social com integrantes da sociedade civil:

Art. 56: Los estatutos podrán prever la constitución de un consejo social, en el que estén representados los distintos sectores e intereses de la comunidad local, con la misión de cooperar con la institución universitaria en su articulación con el medio en que está inserta. Podrá igualmente preverse que el Consejo Social esté representado en los órganos colegiados de la institución. (ARGENTINA, 1995).

A presença de representantes de distintos setores da sociedade no conselho social das IES seria fundamental para obter as demandas e interesses da população e assim planejar, democraticamente, a inserção social da universidade argentina.

Diante das pressões neoliberais, a UNC cria, em 1996, a “Oficina de Transferencia de Servicios y Tecnología, vinculada à Secretaría de Extensión Universitaria” com o objetivo de desenvolver “actividades o prestaciones de transferencia de Tecnología y Servicios, Investigación, Desarrollo y Asistencia Técnica realizadas a terceros dentro de la UNC, o fuera de ella pero invocando su nombre”, nas quais havia cobrança pelo serviço prestado (UNC, 1996).

Ainda, nesse contexto neoliberal, o Estado passa a ser um avaliador da Educação Superior a fim de priorizar demandas de investimento nas universidades, conforme resultados quantitativos. São criadas, então, a Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) e a Comissão de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU) para realizar Avaliação Institucional

que tem a extensão universitária como um dos quesitos avaliados.

Desde 1995, o CIN vinha solicitando ao Ministério da Cultura e Educação que incorporasse o conceito de extensão universitária:

Que la extensión es un proceso de comunicación entre la Universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social” (CONSELHO INTERUNIVERSITÁRIO, 1997)

Assim, o Conselho Assessor de extensão universitária do CIN vem tentando reverter essa visão mercantilista da extensão para uma visão mais social: “[...] um espacio de construcción conjunta, solidaria y comprometida com los sectores sociales com los que co-construimos la sociedad argentina”. (CONSEJO ASESOR DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 2005).

Desde então, as universidades têm buscado não apenas uma formação integral dos estudantes, mas, também, comprometimento com as causas sociais, integrando-se o ensino, a pesquisa e a extensão, uma vez que é uma forma de “resistência” ao neoliberalismo na Educação Superior. Conforme Santos (2011, p. 36):

A resistência deve envolver a promoção de alternativas de pesquisa, formação e extensão que apontem a democratização do bem público universitário, a partir de uma contribuição específica da universidade na definição de soluções dos problemas sociais, nacionais e globais.

No início dos anos 2000, a maioria das universidades argentinas não possuía um sistema de projetos extensionistas próprios, o que mudou bastante ao longo do tempo, no entanto, foram as convocatórias ministeriais e do terceiro setor que ajudaram a financiar as ações extensionistas voltadas a crianças e idosos em vulnerabilidade social, nutricional e educacional; povos originários; escolas públicas; instituições sem fins lucrativos. Também se nota um avanço em termos de políticas extensionistas e estratégias para o fortalecimento da extensão nas universidades nacionais, o que demonstra um constante esforço da REXUNI na promoção da interlocução entre as IES argentinas.

Em 2002, a coordenação geral da área de extensão, do Ministério da Educação da Nação, realizou um diagnóstico das universidades nacionais argentinas a fim de buscar estratégias para superar desafios. O relatório apontou que “la extensión era una función subsidiaria, asistencialista, desjerarquizada, desfinanciada, que no tenía um renglón especial

en el presupuesto nacional, entre otras consideraciones". (MINISTERIO DA EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2002).

Diante disso, algumas universidades argentinas optaram por alterar o termo “extensão” para outras nomenclaturas como “gestão comunitária”, “serviços”, “projeção social”; “projeção universitária”, “responsabilidade social”, “integração universitária” para desvincular-se da percepção assistencialista, entretanto cada universidade apresenta seu próprio conceito de extensão (HERRIERA ALBRIEU, 2012).

Uma análise realizada pela “Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria” (CONEAU) identifica a extensão universitária desenvolvida na Argentina, em cinco categorias:

Extensão curricular: como parte da formação teórico-curricular dos estudantes de graduação; Atividades de extensão extracurricular: como atividades que ocorrem fora do período de aulas, em contato com a comunidade; Atividades de transferência de conhecimento: como atividades que transferem conhecimento das pesquisas realizadas na universidade para a sociedade; Vinculação tecnológica: vinculam setores produtivos com áreas científicas e tecnológicas da universidade, pode possuir financiamento público ou privado; Bem-estar estudantil: relacionado à assistência estudantil, com vistas a dar oportunidades de acesso e permanência a estudantes de baixa renda. (HERRIERA ALBRIEU, 2012, p. 5).

Até 2002 somente cinco universidades realizaram chamadas para financiamento de projetos extensionistas, em sua maioria, de natureza “tecnológica”. O relatório, também, aponta que cada universidade desenvolve a extensão a sua maneira, sem interlocução entre as instituições para discussão das demandas gerais. Após o diagnóstico, a Secretaria de Políticas Universitárias buscou estratégias e ações para sanar o assistencialismo, o voluntarismo, a falta de financiamento, entre outros aspectos:

En este orden de ideas se establecieron como acciones: la formalización de convocatorias de proyectos; la generación de espacios para la difusión, reflexión, intercambio de ideas y experiencias; la capacitación sobre temas específicos; financiamiento gradual y publicaciones como acciones principales. (HERRIERA ALBRIEU, 2012, p. 05)

Desde 2003, o Ministério de Educação da Nação, vem publicando editais para financiamento de projetos extensionistas voltados à solução de problemas sociais, produtivos e culturais latino-americanos que levem em conta a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Se comprende que la Extensión hacia problemas sociales, por ejemplo, puede hacerse desde cuatro planos diferentes: a) desde un grupo de investigación radicado

dentro de la Universidad; b) desde una cátedra, a partir del accionar docente; c) como staff de la Universidad, en carácter de funcionarios de la misma; d) sin dependencia organizacional alguna, del estilo voluntariado. (CONADU, 2019, p.61)

Nesse sentido de conceitualização e espaço de debate de políticas públicas, a Argentina também conta com um importante colegiado extensionista, denominado “*Red Nacional de Extensión Universitaria*” (REXUNI), criado em 2008, pelo Acordo Plenário n. 681/08, vinculada como Conselho Interuniversitário Nacional, do Ministério da Educação, a qual conceitua como extensão:

[...] espacio de cooperación entre la Universidad e otros actores de la sociedad de la que es parte. Debe contribuir al mejoramiento e la calidad de vida de las personas e está vinculado a finalidade social de Educação Superior: la democratización social, la justicia social e el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas com organizações sociales, organizações gubernamentais e outras instituições de la comunidad desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias (REXUNI, 2012, s/p).

A REXUNI orienta a abordagem interativa e dialógica entre os conhecimentos científicos da universidade e os saberes das comunidades e, ainda, ressalta que necessita estar integrada na docência e na pesquisa, contribuindo com agendas de investigação e, também, nas práticas curriculares.

Em 2009, a Comissão de Extensão do Conselho Interuniversitário publicou um Programa de Fortalecimento da Extensão Universitária para as universidades públicas argentinas (Acordo plenário CIN n. 711/09) que buscou promover a integração da extensão com ensino e pesquisa, com fomentos para programas e projetos extensionistas que estivessem alinhados às premissas de interdisciplinaridade, tecnologias, direitos humanos, cidadania, combate à pobreza, construção e troca de saberes com a comunidade. O documento retomou os principais marcos políticos e conceituais de extensão universitária, reafirmando-a como processo dialógico com a sociedade.

Assim, amplia-se a discussão da inserção curricular da extensão na Argentina, visando uma formação acadêmica reflexiva, crítica, ética e solidária. Mais recentemente, a REXUNI elaborou um plano estratégico para a extensão (2012-2015) que propõe políticas de fortalecimento da extensão:

- Reconhecimento institucional da função de extensão: promover a inclusão da extensão universitária para fins de concursos e progressão de carreira docente e avaliação das equipes extensionistas;

- Inserção curricular de extensão: promover o compartilhamento de experiências em andamento; aumentar o n. de créditos curriculares de extensão; oportunizar a formação docente para extensão; construção de indicadores de avaliação;
- Criação de um Sistema Nacional Integrado de Extensão (SINE) para articular todas as ações de extensão de todas as universidades argentinas, com respeito à autonomia universitária, a partir de uma base de dados comum disponibilizada no site da REXUNI. O SINE integra, além de um sistema para projetos e programas, um banco de avaliadores, banco de normativas e um banco de registro de políticas extensionistas;
- Formação de recursos humanos por meio de bolsas de estudo, cursos ou treinamento e intercâmbio em nível nacional e latino-americano;
- Estratégias de comunicação em nível nacional e regional; destacando-se um banco de dados das instituições e organizações sociais;
- Internacionalização da extensão: incentivar a cooperação internacional universitária, com ênfase na relação sul-sul e Caribe.

Tais políticas buscam a consolidação da extensão universitária na Argentina, uma vez que as concepções e práticas extensionistas são muito fragmentadas nas IES argentinas.

Outras importantes resoluções do Ministério da educação foi a de n. 692/2012 que valoriza a dimensão extensão na carreira docente e a Resolução n. 2405/2017 que regulamenta que as universidades nacionais incluem informações suplementares nos diplomas dos cursos de graduação e pós-graduação sobre a trajetória do aluno (atividade de ensino, pesquisa e extensão). Esta resolução valoriza toda a jornada acadêmica, para além das disciplinas acadêmicas, incluindo o envolvimento com atividades de extensão, o que pode ser um diferencial no currículo profissional. Também pressupõe a creditação tanto das atividades de ensino, quanto de pesquisa quanto de extensão, ou seja, toda carga horária desempenhada em qualquer destas funções deve ser contabilizada e incorporada à titulação do aluno.

Em 2018, a Resolução n. 233/2018, avança significativamente na questão da inserção curricular das práticas socioeducativas, sendo um grande marco para a extensão argentina, pois trata de incentivar a formação acadêmica tendo em vista o compromisso social, considerando, o modelo de universidade argentina, o qual inclui a extensão como função da universidade, desde a Reforma de Córdoba; a inserção social das universidades

principalmente nos setores excluídos e com vulnerabilidade na sociedade; a declaração da CRES (2008); e também:

Que en función de lo antes manifestado, es necesario emprender un proceso de resignificación de conceptos y de articulación de las funciones esenciales, mediante el impulso de nuevas definiciones curriculares, y de prácticas didácticas y pedagógicas innovadoras que permitan a la comunidad universitaria establecer y/o fortalecer los lazos entre la institución universitaria com la sociedad en general. (MINISTÉRIO EDUCACIÓN, 2018)

Assim, tal documento dispõe que as universidades devem: “incorporar em los diseños curriculares y planes de estudios de las carreras de pregrado y grado, prácticas sociales educativas o como la institución las denomine, cuyo cumplimiento será requisito necesario para la obtención del título universitario” (MINISTÉRIO EDUCACIÓN, 2018).

Diante disso, a integralização curricular da extensão passa a constituir-se em contextos emergentes na educação superior argentina, requerendo novas formatações dos planos curriculares visando o compromisso e a transformação social.

Na Argentina, o Ministério da Educação passou a aportar recursos a partir de 2003 por meio de convocatórias para projetos e programas de extensão (Resolución SPU n. 97/2003), Programa Nacional de Voluntariado - PNVU (2006-2010) e outros programas temporários. Os demais recursos para extensão advêm do orçamento das universidades nacionais (uma parte) e outra parte provém de autofinanciamento.

Em 2020, o Conselho Interuniversitário Nacional (CIN) anunciou o aporte financeiro para a extensão universitária de 500 milhões de pesos (cerca de 280 milhões de reais), devido ao intenso trabalho da REXUNI de consolidação e valorização da função social: “Después de muchos años de reclamar este reconocimiento, a partir del intenso trabajo de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), se ha logrado que la Extensión Universitaria a partir del próximo año cuente (2021) con una partida de 500 millones de pesos dentro del presupuesto del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)”. (REXUNI, 2020)

Em 2021, a Secretaria de políticas universitárias publica uma resolução que garante a reserva orçamentária de 500 milhões de pesos destinados ao Programa Fortalecimiento da Extensão. Nicolás Trotta, do Ministério da Educação declarou:

“[...] Consideramos fundamental en el desarrollo de un país priorizar la agenda del sistema universitario; y en este 2021, transitamos uno de los crecimientos interanuales más importantes en la inversión educativa de nuestra historia, no

como una meta, sino como um ponto de partida y de recuperación para valorizar muchos de lós pasos que se dieron a lo largo de su tradición democratizadora y participativa". Para nosotros no hay futuro de transformación y de justicia social em la Argentina sin un sistema universitario democratizador, que acompañe las trayectorias educativas de nuestros estudiantes, y que siga fortaleciendo el compromiso com la sociedad".

O secretário de Políticas Universitárias, Jaime Perczyk, também aponta:

"[...] Estamos convencidos que las universidades constituyen parte de la solución a los problemas que enfrentamos y es por eso que creemos que es fundamental fortalecer sus capacidades em lostres pilares sobre los que se erige nuestro sistema docencia, investigación y extensión) haciendo hincapié, en este caso, em lo relativo a las actividades en sus territorios, junto a sus comunidades".

O financiamento à extensão foi criado dentro dos Recursos e Créditos Orçamentários correspondentes à lei n. 27.591 do Orçamento Nacional de 2021. Neste item, 400 milhões de pesos serão destinados às despesas correntes (50% em partes iguais para cada instituição e 50% de acordo com o número de alunos) e 100 milhões para despesas de capital. Segundo Liliana Elsewood, coordenadora da REXUNI:

"[...] Esta resolución es una respuesta a un pedido expreso de muchos años, porque si bien la extensión universitaria es considerada una función sustantiva desde la Reforma de 1918, y la Ley de Educación Superior establece que la universidad se construye sobre lastres misiones de docencia, investigación y extensión, hasta ahora no había um renglón presupuestario para este fin".

O subsecretário REXUNI, Leandro Quiroga assinala que:

"[...] el renglón presupuestario destinado al Fortalecimiento de la Extensión es la posibilidad de construir las herramientas para ensanchar una de lastres funciones esenciales de la Universidad Pública, como es la extensión" E complementa: "En este contexto complejo, de pandemia, de vulnerabilidad de derechos es um ponto importante para que las Universidades Públicas profundicen la articulación territorial y compartan la agenda de su comunidad".

A resolução estabelece algumas linhas prioritárias para a aplicação desses recursos, como em projetos de extensão, curricularização, articulação com o ensino e pesquisa e produção acadêmica em torno da função de extensão universitária. Também estabelece que é desejável que as instituições continuem as Linhas Estratégicas propostas pelo CIN no documento "Plano Estratégico REXUNI 2012-2015", bem como as ações desenvolvidas no

âmbito dos apelos para o Fortalecimento das Capacidades de Extensão Universitária que a SPU lançou em 2016 e 2018, com a qual financiou 83 projetos universitários.

Destaca-se que as universidades públicas argentinas convivem até hoje com lógicas antagônicas em relação à concepção de extensão, ora dialógica, ora mercadológica. Santos (2011) contesta a extensão universitária orientada para atividades lucrativas de forma a angariar recursos extraorçamentários, pois acredita que tal perspectiva é como uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública." (SANTOS, 2011).

Também, observa-se que a Argentina tem sua história marcada por uma alternância de governo entre civis e militares, sendo ao total, quatro períodos de ditadura militar²⁷, o que sucessivamente causou prejuízos ao Sistema de Educação Superior. Tal turbulência política afetou significativamente a função social da universidade, chegando até a suprimí-la em alguns momentos. Tal fato justifica a dificuldade de institucionalizar a extensão universitária no país, conforme princípios reformistas.

Nota-se que houve uma mudança de público extensionista em relação ao século passado, no qual, muitas vezes era composto pela própria comunidade acadêmica e numa extensão cultural para um público mais abrangente com ênfase nos movimentos sociais e instituições públicas e privadas do país.

Destaca-se o que unifica todas as universidades nacionais, em termos de extensão, sem intervenção em sua autonomia, são as secretarias de extensão existentes em todas as instituições de educação superior, mesmo que com suas diferentes concepções e regulamentações de extensão. Assim, as universidades argentinas têm buscado incluir a extensão dentro do seu orçamento anual, além de contar com os recursos dos editais de fomento para projetos e programas de extensão promovidos pela Secretaria de Políticas Universitárias.

Embora a Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação tenha gerado programas e alocado fundos para atividades destinadas ao desenvolvimento do compromisso social universitário, ainda há muito a fazer a favor da luta pelo compromisso social nas universidades, o que exige políticas estatais claramente orientadas para a sua promoção. (SOCOLOVSKY; SANLORENTI, 2008).

Portanto, a história aponta avanços e desafios que estão postos na Argentina para que a extensão seja uma função mais valorizada e voltada a democratização dos conhecimentos.

²⁷Ditaduras Militares na Argentina: 1930-1945, 1955-1958, 1966-1973 e 1976-1982.

3.7 ESTAÇÃO VII: POLÍTICAS INSTITUCIONAIS EMERGENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA E UNIVERSIDADE DE CÓRDOBA

“A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política.”
(BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36).

Nesta seção, abordam-se as instituições universitárias em que se estuda o fenômeno (contextos emergentes a partir de políticas extensionistas institucionais), a partir de suas dimensões contextuais: contexto situado; cultura profissional, contextos materiais e contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), como subsídios para a comparação interinstitucional no eixo horizontal (BARTLETT; VAVRUS; 2016) realizada no capítulo 4.

Ressalta-se que, ao adotar-se o estudo de casos comparados (BARTLETT; VAVRUS, 2016) entende-se que o fenômeno da pesquisa não se confunde com o seu contexto local (UNC ou UFSM), e que esse, na verdade, possui várias dimensões, as quais são essenciais na atuação das políticas extensionistas analisadas. Assim, para compreender as políticas institucionais é necessário abordar as seguintes dimensões relacionadas à extensão universitária: contexto situado, cultura profissional, contextos materiais e contextos externos (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). Os contextos situados se referem à localização geográfica das instituições analisadas, bem como sua história e dados numéricos. A cultura profissional implica valores, compromissos, experiências e gestão nas instituições. Os contextos materiais aludem às questões de infraestrutura física, finanças e recursos humanos e o contexto externo tange às influências políticas sobre cada instituição.

3.7.1 Contexto situado de pesquisa: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) está localizada na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, Brasil. Foi a primeira universidade criada no interior do país, fora das capitais, marcando um inovador processo de interiorização da educação superior pública brasileira. Teve como fundador o visionário prof. Mariano da Rocha Filho, em 1960, com o objetivo de trazer desenvolvimento regional, assim a UFSM já nasce como uma universidade extensionista.

Figura 19 – Localização da cidade de Santa Maria, no mapa do Brasil.



Fonte: Agência Brasil (2013)

Em relação ao processo histórico da extensão universitária, Morales Mello (2019) identifica os períodos importantes na UFSM: O primeiro período (1960 – 1985), marcado pela criação da instituição, organização do NID e CRUTAC, a criação da PRE e a primeira proposta de política extensionista em 1982. Fundada em 14 de dezembro de 1960, pela Lei n. 3.834-C, com a denominação de Universidade de Santa Maria, a UFSM foi instalada oficialmente em 18 de março de 1961 e federalizada, em agosto de 1965, pela Lei n. 4.759, passando a denominar-se Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A UFSM é uma Instituição Federal de Ensino Superior, vinculada ao Ministério da Educação e constituída como Autarquia Especial. No ano de 2020, completou 60 anos de universidade.

O segundo (1985 – 1997), de transição e discussão de concepções de extensão, em que se manifestam variadas tendências e a influência do Forproex e das mudanças nas políticas de financiamento do governo federal para as atividades de extensão. O terceiro período (1997 – 2005) é caracterizado pelo estabelecimento de políticas de avaliação das universidades brasileiras, através do PAIUB, e na discussão de uma proposta de política de extensão para a instituição. O quarto período (2005 – 2013) é marcado pela discussão e proposta de uma concepção dialógica da extensão e a aprovação da Política de Extensão 2008. Consta-se, ainda, a predominância de indicadores quantitativos e dificuldade de criação ou inexistência

de indicadores qualitativos.

Complementa-se, nesta pesquisa, o quinto período (2013-2021) em que se busca consolidar a concepção dialógica e crítica da extensão na instituição, bem como aproximar os movimentos sociais da universidade. Em 2018, aprova-se a nova Política de Extensão da UFSM que inova em muitos aspectos, dentre estes a curricularização da extensão, valorização dos servidores extensionistas, previsão de atividades extensionistas na pós-graduação, entre outros.

Atualmente, compõe o corpo discente 30.660 estudantes matriculados, num conjunto de 274 cursos, 2.042 docentes e 2.626 técnicos administrativos em educação (UFSM, 2021). Atualmente existem 1.479 ações de extensão registradas no portal de projetos da UFSM (UFSM, 2021). Na figura 20, segue brasão da UFSM:

Figura 20 – Brasão da Universidade Federal de Santa Maria



Fonte: site oficial da UFSM (2020)

A UFSM localiza-se na cidade de Santa Maria, região central do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, a 294 km da capital Porto Alegre. Localiza-se no bairro Camobi, na Cidade Universitária Prof. José Mariano da Rocha Filho, onde se centra suas atividades acadêmicas e administrativas. Possui como campi fora da sede: Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Cachoeira do Sul, também no Rio Grande do Sul. Também ajudou a criar outras universidades no interior do RS, como a Universidade do Pampa (UNIPAMPA). Santa Maria possui uma população estimada de 283.677 habitantes (IBGE, 2020). É a maior cidade da região central do RS, com um PIB per capita de R\$ 27.785 (IBGE, 2020). É a

quinta cidade mais populosa e de grande influência na região Central do Estado, sendo considerada, isoladamente, a maior cidade da sua região.

Destaca-se como um pólo nacional de formação profissional, com forte apelo para o ensino. Depois de São Paulo e Rio de Janeiro, Santa Maria é o município que mais envia (exporta capital intelectual) mão de obra com Ensino Superior para o restante do país. Além desta vocação, Santa Maria projeta-se no cenário nacional como um pólo de defesa e segurança no Estado do Rio Grande do Sul, tendo em vista a numerosa concentração de militares na cidade. (UFSM, 2016, p. 19).

A UFSM exerce grande influência no desenvolvimento regional, tanto a partir do ensino, pesquisa e extensão, quanto dos recursos que movimenta na cidade através de seus estudantes e servidores. Arrisca-se afirmar que a cidade de Santa Maria só desenvolveu-se, especialmente, em função da UFSM, uma das primeiras universidades no interior do país.

Como prestação de serviços à comunidade, a UFSM oferece cultura (planetário, centro de eventos, de convenções, museu, centro de paleontologia, orquestra sinfônica); educação (cursos pré-vestibular Alternativa e Práxis, bibliotecas); atividades relacionadas ao meio ambiente e saúde animal (Jardim Botânico, Universidade Meio Ambiente, hospital veterinário); saúde (Hospital Universitário, odontologia, psicologia); social (observatório de Direitos Humanos, incubadora social, assistência judiciária); outros (que envolvem a grife, editora e livraria UFSM, imprensa Universitária e Empresas Juniores). O Hospital Universitário (HUSM) é uma das principais referências em atendimento de saúde na comunidade, na região e no Estado.

3.7.1.1 A cultura profissional da UFSM com relação à extensão universitária

Para compreender a cultura profissional/institucional foram analisados os documentos da UFSM na busca de suas diretrizes que amparam a extensão universitária na instituição: Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Pedagógico Institucional (PPI), política de extensão e resoluções em vigor. A missão, visão e valores da UFSM são apontados, na figura 21:

Figura 21 – Missão/Visão/Valores UFSM

Missão: “Construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável.”

Visão: “Ser reconhecida como uma instituição de excelência na construção e difusão do conhecimento, comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de modo inovador e sustentável.”

Valores: Liberdade; Democracia; Ética; Justiça; Respeito à identidade e à diversidade; Compromisso social; Inovação; e Responsabilidade.

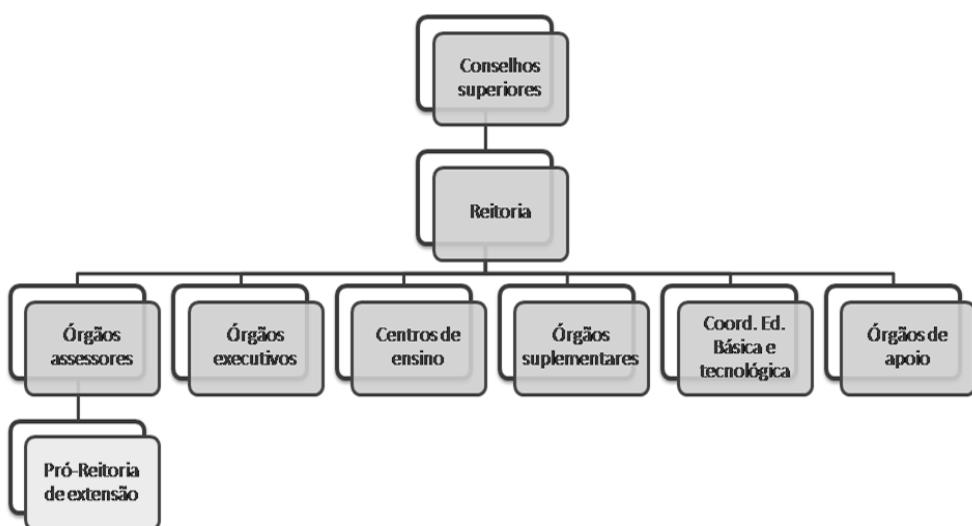
Fonte: UFSM (2014).

No que tange à missão, a extensão está implícita no objetivo “contribuir com o desenvolvimento da sociedade”, na visão é citada como “difusão do conhecimento” e nos valores como “compromisso social”. O estatuto da UFSM foi estabelecido pela Portaria nº 156, de 12 de março de 2014, adaptado conforme a lei 9.394/96. Dentre seus objetivos, a UFSM destina-se a promover a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, fomento, abertura à participação da população, visando à difusão das conquistas e aos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição”. Os artigos 73 a 75 abordam a contribuição da extensão no desenvolvimento da comunidade e regulamentam que as ações de extensão devem ser disciplinadas pelo Regimento Geral da UFSM.

O Regimento Geral da UFSM, por sua vez, determina que a Política de Extensão da UFSM seja definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e orienta quais itens são essenciais no referido documento. Nos demais capítulos estão as seguintes diretrizes: o registro, a supervisão e a coordenação das ações de extensão são de responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão (PRE/UFSM) e a execução das ações de extensão é função das unidades e subunidades administrativas da UFSM.

O referido documento também trata da flexibilização curricular, na qual as ações de extensão poderão ser creditadas na matriz curricular do curso e no histórico escolar dos estudantes. Em relação à vinculação da extensão à UFSM, a Pró-Reitoria de extensão submete-se à Reitoria e ao CEPE e a extensão é executada nas unidades e subunidades universitárias. Por fim, define que cada unidade disporá de uma comissão de extensão no seu regimento interno. A figura 22 demonstra o organograma dos órgãos da UFSM, com ênfase na PRE.

Figura 22– Organograma UFSM



Fonte: UFSM (2020)

Cabe à PRE: coordenar, supervisionar e dirigir a execução de atividades de extensão universitária, o que inclui a articulação e participação na elaboração da Política de Extensão da universidade, em conjunto com a Câmara de Extensão. Também compete à PRE a aplicação da Política de Extensão aprovada pelo CEPE, bem como propor a regulamentação das ações de extensão e convalidar o registro destas ações (programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, publicação e produtos acadêmicos), efetivadas pelas unidades e subunidades de ensino. A Pró-Reitoria de Extensão tem como órgão colegiado a Câmara de Extensão (aprovada na política de extensão 2018). Estão vinculados diretamente à PRE, o Núcleo de Apoio Orçamentário; a Subdivisão de divulgação de eventos; a Coordenadoria de Articulação e Fomento à Extensão; a Coordenadoria de Desenvolvimento Regional e

Cidadania e a Coordenadoria de cultura e arte (criada mais recentemente pela política institucional de cultura 2020), as quais estão vinculados importantes programas e projetos de extensão institucionais, abordados na sequência.

A Coordenadoria de Articulação e Fomento à Extensão é responsável por mapear demandas da comunidade local e regional por meio do Fórum Regional Permanente de Extensão, articular agentes de extensão, visibilizar e fomentar as ações extensionistas via Fundo(s) de Incentivo à Extensão e editais específicos, com vistas à promoção do desenvolvimento sustentável (Agenda 2030).

O Fórum Regional Permanente de Extensão, promovido pela Pró-Reitoria de Extensão (PRE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem por objetivo identificar as demandas sociais das comunidades nas quais a instituição se insere. Os resultados coletados servem de base para o direcionamento de recursos do Fundo de Incentivo à Extensão (Fiex) e apoiam a criação de novas ações de extensão na UFSM. Para que a escuta das demandas aconteça de forma ativa, o Fórum constitui-se de dois instrumentos: a Plataforma de Coleta de Dados e as reuniões semestrais realizadas nos quatro *campi* da instituição.

O Fundo de Incentivo à Extensão consiste em, através de chamada Edital, selecionar e fomentar as atividades de extensão da UFSM, articuladas com o ensino e a pesquisa, a serem desenvolvidas nas unidades, propiciando a participação da comunidade acadêmica no desenvolvimento de ações de extensão com aporte de recursos institucionais. Os Projetos de Extensão são conjuntos de ações processuais e contínuas de caráter educativo, social, desportivo, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo definido e prazo determinado.

A Coordenadoria de Cultura e Arte é responsável por gerir a política institucional de cultura, cuidar do patrimônio artístico e cultural da Universidade, bem como estimular a produção artística e sua circulação, possibilitando a universalização do acesso à cultura e à arte. Também administra o Centro de convenções, o planetário, a Orquestra sinfônica de Santa Maria e Museu Gama D'Eça.

O Centro de Convenções da Universidade Federal de Santa Maria, inaugurado em 2017, denota o protagonismo que a Universidade exerce junto à comunidade acadêmica e à sociedade em geral. Além de atender as tradicionais solenidades de colação de grau e os eventos científicos da Universidade, a infraestrutura oferecida permite a realização de espetáculos que antes eram restritos aos teatros das grandes capitais, contribuindo para a democratização do acesso à cultura e à arte.

O Planetário é o local idealizado para que se possa reproduzir o céu visando à educação complementar, o enriquecimento da cultura científica e intelectual de seus visitantes. A educação através de um planetário desenvolve a consciência visual, facilitando o entendimento da astronomia.

A Orquestra Sinfônica de Santa Maria é uma orquestra escola vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PRE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e desenvolve as atividades de ensino e extensão acadêmica, em parceria com os Cursos de Música da instituição. Possui a Associação Cultural Orquestra Sinfônica de Santa Maria que apoia realiza inserções didáticas nas comunidades da região central do Estado.

O Museu Educativo Gama d'Eça, criado em 23 de julho de 1968, na gestão do reitor José Mariano da Rocha Filho, possui exposições permanentes, temporárias e itinerantes, de temas variados e que mantém viva a história de Santa Maria. Seu nome é uma homenagem ao militar José Maria da Gama D'Eça pela sua contribuição à cidade. Pertencente a 5ª Região Museológica do Rio Grande do Sul, desenvolve projetos educacionais e promove seminários, palestras, cursos e visitas mediadas, o que revela sua preocupação em educar. O Museu se preocupa com a preservação, catalogação, ampliação e recuperação do seu acervo permanente. As exposições temporárias procuram salientar fatos que se destacam e preocupam a comunidade, como as exposições sobre Fontes Alternativas de Energia e Preservação do Meio Ambiente e Plantas Medicinais. O Museu também pesquisa atividades e personalidades históricas, em âmbito nacional ou mundial.

A Coordenadoria de Desenvolvimento Regional e Cidadania é responsável por estimular, acompanhar e assessorar os processos que promovam o desenvolvimento humano, cidadão e territorial, a conservação do patrimônio natural e cultural, as tecnologias sociais e a extensão tecnológica, em prol de uma universidade socialmente referenciada. Como principais ações de extensão estão: as empresas juniores, a incubadora social, o observatório de direitos humanos e o projeto Geoparques.

As Empresas Júniores (EJs) são associações civis, geridas por estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFSM. Com finalidades educacionais, executam projetos e prestam serviços que contribuem para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, buscando a excelência do aprendizado. As EJs são atividades de extensão que promovem experiências de mercado aos alunos de graduação, ao mesmo tempo em que, oferecem serviços de qualidade a baixo custo ao mercado, auxiliando micro e pequenas

empresas e contribuindo para o desenvolvimento do empreendedorismo e da região. As atividades das EJs têm o acompanhamento e a orientação de professores das respectivas áreas do conhecimento.

A Incubadora Social da UFSM (IS-UFSM) tem como finalidade articular a execução de projetos concebidos a partir de demandas locais/regionais na perspectiva da sustentabilidade socioambiental, visando à geração de trabalho e renda para coletivos em situação de vulnerabilidade social e em processo de organização solidária. A IS-UFSM conta com uma gestão colegiada, composta por representantes da comunidade interna e externa à universidade, com igual autoridade para discutir e deliberar sobre os assuntos que lhe competem, tendo como princípios norteadores a participação, a solidariedade, à autonomia, a autogestão e a sustentabilidade socioambiental (social, ambiental, cultural e econômica).

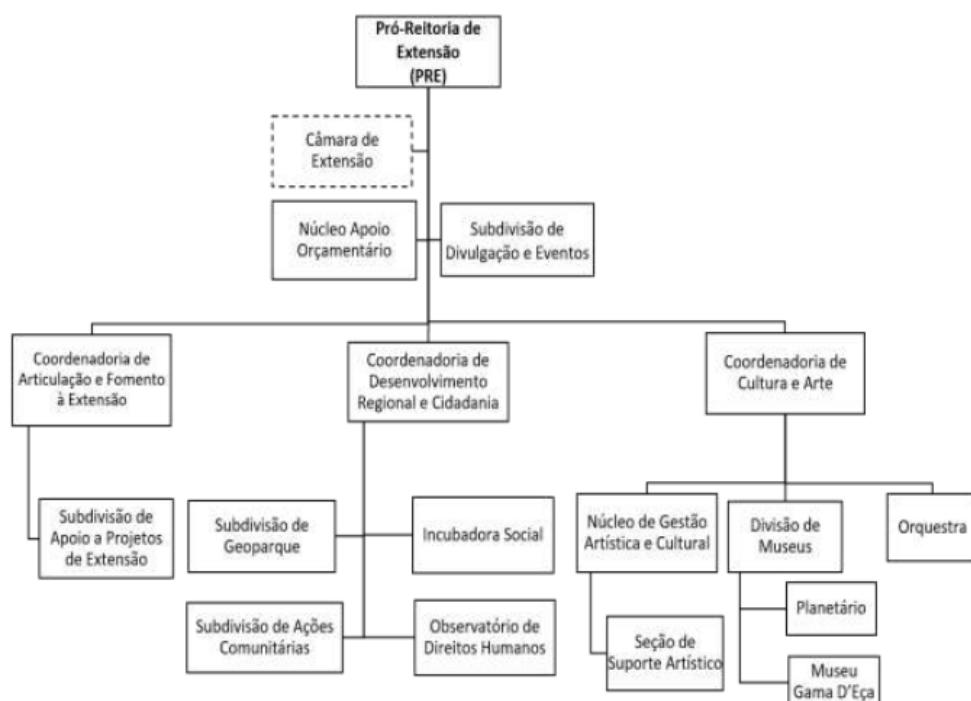
O Observatório de Direitos Humanos (ODH) da UFSM tem o propósito de ampliar o debate sobre o tema e estimular a participação de docentes, estudantes, técnicos administrativos e comunidade em geral em ações e reflexões em Direitos Humanos. Seu principal objetivo é o de promover a cidadania e a cultura de Direitos Humanos tendo como aspectos básicos a universalidade, a interdependência e a indivisibilidade dos direitos, através da apropriação do conhecimento, da formação acadêmica, da pesquisa, da extensão, da intervenção e da articulação junto às políticas públicas, movimentos sociais e sociedade civil organizada. O ODH engloba grupos populacionais em situação de vulnerabilidade social divididos em onze eixos: infância e adolescência; população negra; população indígena; pessoa idosa; pessoa com deficiência; LGBTTQI+; mulheres; refugiados; população em situação de rua; população em privação de liberdade; e Associação de Vítimas da Kiss (ATVSM). Sendo assim, o ODH busca fortalecer sua atuação com esses grupos populacionais, tanto em Santa Maria como nos *campi* de Cachoeira do Sul, Palmeira das Missões e Frederico Westphalen.

O projeto Geoparques articula a presença da UFSM na comunidade regional, qualificando a oferta de produtos e serviços, além de contribuir na preservação dos patrimônios cultural e natural, gerando renda e possibilitando a fixação dos jovens no território. Um terreno fértil para propostas de extensão, pesquisa, ensino e inovação; uma oportunidade de contribuir com o desenvolvimento local/regional e com a obtenção de uma certificação de visibilidade internacional. A intenção desta proposta estratégica da gestão 2018-2021 também é reforçar o interesse dos pesquisadores da UFSM na temática e

institucionalizar a iniciativa de promover o desenvolvimento local endógeno junto às comunidades. Atualmente, 34 ações de extensão estão em desenvolvimento nos territórios por equipes da UFSM.

Em 2020, a Pró-Reitoria de Extensão estabeleceu a sua nova estrutura organizacional, através da Resolução n. 16/2020, conforme figura 23:

Figura 23 –Organograma Pró- Reitoria de Extensão



Fonte: Pró-Reitoria de Extensão (2020)

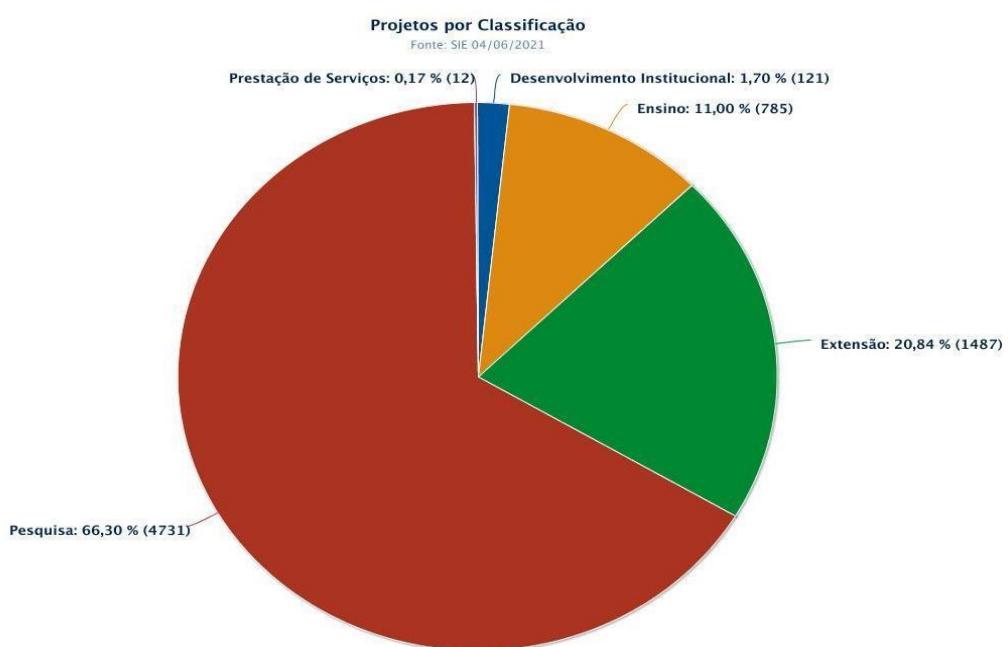
Nos Centros de Ensino, os Gabinetes de Projetos prestam apoio à extensão universitária, mediante a gestão dos recursos do fundo de incentivo à extensão e a Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), a qual realiza as avaliações de mérito dos projetos extensionistas registrados no Portal de Projetos da UFSM²⁸. Diferentemente das secretarias de extensão de unidade acadêmica da UNC, que possuem autonomia até para criar disciplinas de

²⁸ Os projetos possuem sistema de registro desde 1999, na UFSM, através do Sistema Integrado de Ensino (SIE) e, em 2017, passaram a serem registrados no Portal de Projetos (<https://portal.ufsm.br/projetos/index.html>).

extensão, os gabinetes de projetos da UFSM tem função meramente administrativa e financeira.

A partir do gráfico 1, é possível visualizar os “projetos por classificação” acessado no site “UFSM em números”, observa-se que o maior número de projetos é de pesquisa (66,30%), em segundo lugar de Extensão (20,84%) e, em terceiro, de ensino (11,26%) no ano de 2021. A quantidade de projetos de pesquisa é três vezes maior do que a extensão, o que demonstra o foco predominante da instituição em questão.

Gráfico 1 — Projetos na UFSM



Fonte: (SIE/UFSM, 2021).

Ainda, aponta-se o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2016- 2026), o qual contém diretrizes de políticas institucionais para nortear a universidade no período de dez anos. A extensão universitária se encaixa, mais explicitamente, em pelo menos em três objetivos do planejamento institucional: 2 – Educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica nos itens 4 – Inovação, empreendedorismo e transferência de tecnologia; 6 - Desenvolvimento nacional, local, regional.

No desafio 2, a extensão, apesar de sua terminologia, deixa de apenas “estender” conhecimentos e passa a ser um espaço de construção e compartilhamento de conhecimentos

acadêmicos e populares, em que se identificam as demandas e se buscam soluções em conjunto com a comunidade. Nesse sentido, destacam-se ações interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares a partir de problemáticas reais que estimulem a articulação dos diversos saberes e parcerias sejam público-privadas ou movimentos sociais.

No desafio 4, pretende-se prestar serviços especializados a partir da extensão a fim de atender a população de condições econômicas mais limitadas. Ainda, serão promovidos projetos de extensão que visem à geração de emprego e renda por meio da incubadora social da UFSM. No desafio 6, salienta-se o impacto regional e a transformação social das ações extensionistas, trabalhando para promover a autonomia dos grupos participantes e na construção de alternativas e desenvolvimento das comunidades locais e regionais.

O PDI aponta uma crítica à própria instituição quando sinaliza que “a atuação do extensionista deve ser junto às comunidades e não sobre as comunidades (p. 168)”, vista, muitas vezes, tão somente como objetos de pesquisa, e não como sujeitos que podem contribuir. Outra autocrítica é a oferta de serviços meramente assistencialistas, sem promoção da autonomia das comunidades e sua transformação “manter essas comunidades sempre dependentes da universidade, configurando uma atuação inócuas, contrária à transformação social que se pretende atingir” (p. 169). Portanto, defende-se assim, a necessidade de transformar problemas sociais em problemas de pesquisa, como também em questões de ensino (p. 169).

O relatório de gestão de 2019 apontou como ameaças aos desafios relacionados à extensão universitária no PDI (2016-2026): os cortes orçamentários, a falta de conhecimento da sociedade sobre os objetivos da extensão, a não mobilização de agentes sociais no Fórum Regional de Extensão e a falta de visão e articulação política da região (UFSM, 2019).

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) estabelece suas diretrizes para as políticas de ensino, pesquisa e extensão. Na Política de Extensão são abordados: valorização da cultura, interação dialógica entre a universidade e a sociedade, apoio à população, valorização das ações de Extensão, impacto regional e transformação social, construção de conhecimentos, ação interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar e estímulo às artes (UFSM, 2016).

Assim, a atual Política de Extensão da UFSM foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em dezembro de 2018 e publicada em 2019, decorrente do contexto da produção do texto (BALL, BOWE 1992), a partir de um processo colaborativo

que envolveu discussões com todas as unidades acadêmicas da instituição. A nova Política de Extensão da UFSM passou a orientar e integrar as atividades extensionistas desenvolvidas em âmbito institucional, sendo que o texto dispõe sobre diretrizes, objetivos, linhas e eixos de extensão da universidade, bem como a caracterização, classificação, registro e financiamento das ações de extensão.

Na ocasião, a autora chegou a participar de momentos importantes dessa construção: a reunião com o Centro de Educação (como aluna do PPGE) e Centro de Artes e Letras (como servidora do Gabinete de Projetos da referida unidade) para debate da política e da reunião da Câmara de Extensão no ano de 2018 (como membro desta câmara). De fato, é possível afirmar que os espaços de discussão foram amplamente divulgados a toda comunidade acadêmica, pelo site de notícias, redes sociais e e-mails institucionais e que, nas reuniões, foi respeitado o direito à livre expressão de opiniões quanto ao texto da nova política. Recorda-se que o texto editável da política foi repassado por e-mail aos servidores para leitura prévia. Durante os eventos, o texto foi projetado em multimídia, enquanto as sugestões iam sendo debatidas e incluídas no texto em tempo real. No entanto, reconhece-se que a participação foi, majoritariamente, de docentes e técnicos administrativos em educação da própria instituição, tendo pouca representação de alunos e comunidade externa.

Depois que ocorreram todas as reuniões nas unidades acadêmicas, a Câmara de Extensão analisou cada sugestão e acatou ou não, para serem incluídas no texto final da política, conforme entendimento coletivo dos membros. O Gestor universitário/UFSM-1 destacou que a nova política nasceu de forma alinhada aos desafios do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2016-2026) e às Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira (2018). Para ele, a nova política extensionista fortalece o compromisso social universitário: “*Nós queremos estreitar esses vínculos cada vez mais com os diferentes segmentos, diga-se de passagem, desde alguns grupos sociais em situação de vulnerabilidade até o meio empresarial e industrial*”.

Para o Gestor Universitário/UFSM-2, a universidade precisa intensificar suas ações extensionistas, trabalhando cada vez mais próxima às comunidades e com respaldo do poder público. “*Precisamos estar integrados e trabalhar de forma estruturada pelo desenvolvimento regional, mudando de uma perspectiva de mão única para mão dupla, a fim de que todos capitalizem resultados.*” Ele também destacou a necessidade de a extensão “*atuar em múltiplas frentes, de forma integrada ao ensino e à pesquisa*”. Enfatiza que “*ao*

mesmo tempo em que trabalhamos na incubadora social, também trabalhamos com incubadoras tecnológicas e de inovação”, pois não as considera contraditórias.

Os discursos dos gestores universitários denotam uma abordagem política, no sentido de atender ao público vulnerável, mas, também, ao público empresarial, pois representam uma instituição com servidores de múltiplas visões e concepções de extensão. Em outros momentos, os gestores também manifestam que desde que a extensão universitária atenda às diretrizes instituídas na nova política, elas podem ser consideradas como extensão, até mesmo a prestação de serviços às empresas, desde que conte com a participação dos alunos. Nesse sentido, foi esclarecido, como exemplo, que um serviço de consultoria prestado apenas por docentes não é extensão universitária, assim como uma análise química em laboratório realizada apenas por pesquisadores também não configura extensão, pois ambas, para serem consideradas extensão, precisam seguir as diretrizes de extensão determinadas na política nacional de extensão: interação dialógica, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, impacto na formação do estudante, interprofissionalidade e interdisciplinaridade e impacto e transformação social (FORPROEX, 2012).

As mudanças propostas na nova política trazem um avanço bastante considerável em relação à política anterior (2008). Um dos itens mais importantes é a definição de diretrizes para a inserção das ações de extensão na graduação. A partir da curricularização da extensão de 10% da carga horária dos cursos de graduação para o desenvolvimento de atividades de extensão, o que não implicará um aumento da carga horária dos cursos, mas na rearticulação dos processos formativos: “*Com a política estabelecida, podemos pensar em como cumprir a curricularização da extensão. A largada foi dada e já temos o caminho*”, conforme fala do Gestor universitário/UFSM-3. O documento concentrou as áreas temáticas da extensão na UFSM, de acordo com o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A nova política definiu oito áreas: comunicação, cultura e arte, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho. Também passou a considerar “publicações e outros produtos acadêmicos” como produtos resultantes das ações de extensão, e não mais como modalidades específicas, e criou quatro modalidades de bolsas de extensão: iniciação à extensão, organização de eventos, participação em eventos externos e inserção social (destinada a estudantes de pós-graduação).

3.7.1.2 Os contextos materiais e externos que dão suporte à extensão universitária na UFSM

Com relação aos contextos materiais, a UFSM possui doze unidades de ensino, sendo elas: Centro de Artes e Letras, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos, Centro de Tecnologia, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e como Unidade de Ensino Médio e Tecnológico: o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. O quadro 11aponta os cursos UFSM por nível de ensino:

Quadro 11 – Cursos UFSM por nível de ensino

Cursos por nível de ensino

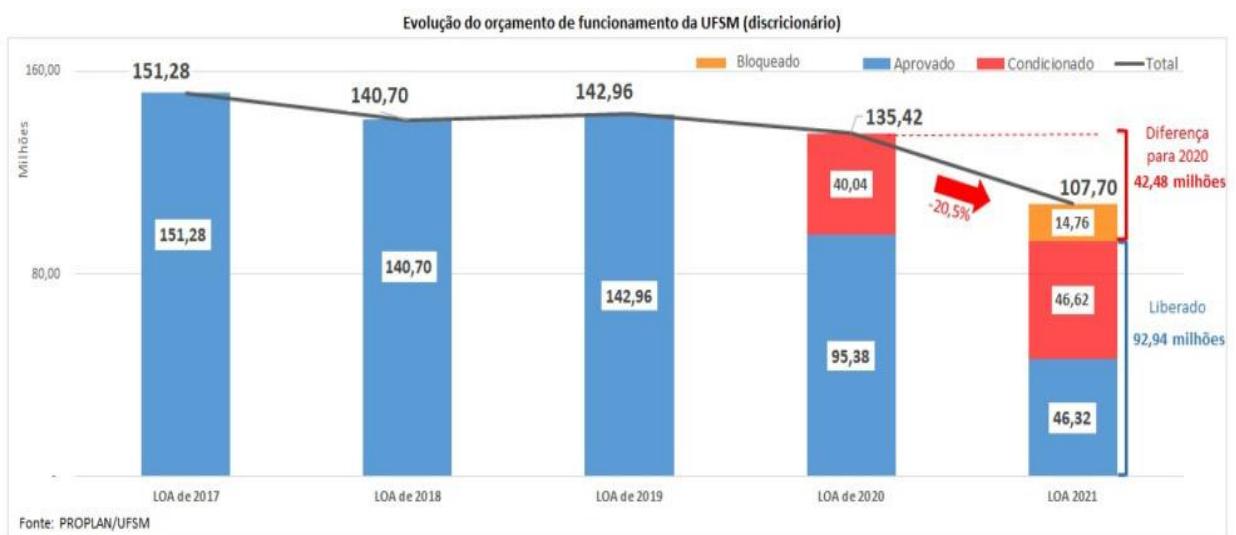
Cursos médios	5
Cursos Pós-médio	25
Graduação	129
Pós-graduação	108
Especialização	13
Mestrado	60
Doutorado	34
Pós-doutorado	1

Fonte: Portal UFSM em números (UFSM, 2021).

Outro contexto material fundamental é o orçamento geral da UFSM, o qual teve uma redução de 30% nos últimos anos, trazendo impactos significativos para a manutenção física da universidade, bem como para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A regressão dos recursos deve-se à emenda constitucional n. 65/2016, em vigor desde 2017, a qual determina o teto de gastos do governo por 20 anos, significa “a limitação de gastos e investimentos públicos, especialmente nos serviços de natureza social, como única medida capaz de retomar o crescimento da economia” (MARIANO, 2019, p. 259). Logo, o limite dos gastos

corresponderá ao valor máximo do exercício anterior, corrigido pela variação do Índice de Preços ao Consumidor Aplicado - IPCA (e assim sucessivamente), o que impede qualquer aumento nas despesas totais, mesmo que a economia melhore.

Gráfico 2 – Orçamento geral UFSM (2017- 2021)



Fonte: Gabinete do Reitor (2021)

Assim, só é possível aumentar o custo em uma área se houver cortes em outra. Além disso, a emenda não considera o crescimento populacional ao longo destes 20 anos e nem acompanha a subida dos preços de insumos e serviços prestados ao setor público que vai demandar maior investimento governamental. Tal medida é bastante grave porque freia totalmente as políticas sociais (saúde e educação), trazendo prejuízos para toda população. A Educação Superior foi severamente prejudicada com a referida emenda que significou um desmonte das universidades públicas brasileiras e institutos federais nas funções mais básicas de manutenção física e mais complexas das funções acadêmicas: diante da austeridade fiscal, protela-se o acesso à Educação Superior, que vai ficando cada vez mais distante para parcelas significativas da população (FERNANDES; BEZERRA; PEREIRA, 2021). Santos (2011, p.16) alega que houve uma redução do compromisso político com as universidades e a educação como um todo, gerando uma crise institucional da universidade: “provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas”.

Diante disso, a UFSM vem fazendo estudos de como recompor e minimizar os impactos do corte de investimentos, mas reitera o apelo pela liberação de recursos por parte do Governo Federal e convida a comunidade para apoiar esta causa. Segundo o Gestor universitário/UFSM-2:

“Temos tomado cuidado para manutenção de todas as atividades na UFSM. Através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSM, conseguimos decidir conjuntamente sobre os investimentos feitos na instituição. Temos responsabilidade sobre o recurso público e ciência da importância de manter os serviços da nossa Universidade, tão importantes ainda mais em meio a essa crise sanitária pela qual passamos. Mas logicamente todas as ações de ensino, pesquisa e extensão estão sofrendo com o corte orçamentário”.

Em termos de extensão universitária, a UFSM destina, cerca de 1 % do seu orçamento, no entanto, nos anos de 2018 e 2019 (antes da pandemia), o percentual subiu cerca de 3 vezes mais. Para o Gestor universitário/UFSM - 1, o aumento se deve a disputas internas:

“Sempre que se fala em recurso dentro da universidade a gente aciona outra palavrinha que é "disputa", então o orçamento é uma disputa sim, [...] a nossa gestão conseguiu triplicar o valor que a extensão recebe. O orçamento da universidade não aumentou, pelo contrário, mas como é uma disputa que precisa ser respaldada com projetos e propostas, nós conseguimos triplicá-lo. O FIEX tem mantido um padrão de 1 milhão de reais nos últimos anos e na PRE pelo menos 900 mil reais. Isso quer dizer que existem projetos de grande envergadura, que articulam várias áreas e extensionistas que a extensão está sendo feita e fomentada com recurso orçamentário. Projetos estratégicos que a UFSM abraçou e entendeu como importantes.” (Gestor Universitário/UFSM-1).

Tal aumento de recursos na área de extensão, apesar do contingenciamento de recursos federais, demonstra que a extensão vem ganhando mais espaço na UFSM, por meio do trabalho da Pró-Reitoria de Extensão. O principal fundo para financiamento de projetos é o Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX), gerido pela Pró-Reitoria de Extensão com o objetivo de aumentar o número de ações de extensão fomentadas nas unidades acadêmicas da UFSM a fim de estimular a participação dos acadêmicos em ações de extensão, promovendo à gradual curricularização da extensão. Na tabela 1 encontra-se o orçamento da extensão universitária na UFSM de 2016 a 2020.

Tabela 1 — Orçamento Extensão (2016-2020)

Ano	Valor
2016	R\$ 1.686.717,95
2017	R\$ 1.949.387,34
2018	R\$ 2.166.706,68
2019	R\$ 2.809.453,72
2020	R\$ 1.315.963,02

Fonte: PRE/UFSM (2021)

Conforme a tabela 1 nota-se um aumento dos recursos especialmente nos anos 2018 e 2019, tendo uma redução em 2020, provavelmente em função da pandemia, quando algumas ações de extensão presenciais foram suspensas, restando as ações remotas, com menor custo.

Quanto aos contextos externos, há influências de políticas internacionais, como a do Banco Mundial que refletem no baixo investimento do Estado nas universidades públicas, transformando a gestão universitária em gestão empresarial, com efeitos sobre a extensão da UFSM no aumento contínuo de empresas júnior, transferência de tecnologia e prestação de serviços às empresas, como via de entrada de recursos externos. Em contraponto, há a forte influência do Forproex, em alinhar as ações à diretrizes da Política Nacional de Extensão de 2012, já que um dos gestores universitários da UFSM é um dos representantes deste e tem buscado alinhar a UFSM a uma concepção crítica de extensão.

Dentre as macropolíticas, destaca-se a Agenda 2030 tem avançado com bastante intensidade na UFSM, gerando novas rearticulações da gestão e das próprias ações extensionistas: Criação da Comissão Agenda 2030 UFSM, com servidores dos centros e dos campi, para acelerar e articular a implementação do protocolo na universidade; Mapeamento das Ações de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidas desde 2015 e classificação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Grupo de trabalho para o alinhamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) com os objetivos e as metas do protocolo; Criação de editais específicos de fomento às Ações de Extensão alinhadas aos ODS, como o Edital Corede e o Edital Fiex; Realização de oficinas e de eventos, com a comunidade acadêmica, apresentando a Agenda 2030; Criação de uma plataforma de coleta de dados com base nos 17 ODS, permitindo à comunidade apresentar demandas de acordo com as prioridades da Agenda 2030 e permitindo à UFSM conhecer as dificuldades dos locais nos quais se insere; Realização do Fórum Regional Permanente de Extensão nas cidades-sedes e,

durante a pandemia, na modalidade virtual, para dialogar com a sociedade; Parcerias com o Projeto Geoparques para a promoção de eventos com professores da rede pública da Quarta Colônia – um dos territórios atendidos pela UFSM e que busca, junto à Unesco, o título de Geoparque Mundial; Realização de oficinas, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, para apresentação da Agenda 2030 e como pode ser implementada na cidade; Criação de materiais de divulgação – como cubos, banners, peças digitais – e de jogos com a temática do desenvolvimento sustentável, para popularizar o protocolo; Criação de espaços temáticos em áreas estratégicas, como shoppings de Santa Maria, e em locais da UFSM e Produção de um Mapa da Extensão vinculado à Agenda 2030. (PRE, 2021).

Segundo o Gestor Universitário/UFSM-3:

[...] A UFSM está internalizando a Agenda 2030 para sua comunidade diretamente envolvida, mas também, como agente transformadora, possui iniciativas junto a Secretaria Educação do Município de Santa Maria. Nos demais Campus, essa iniciativa estará sendo conduzida em nível local pelas Direções das Unidades mediante a participação direta da PRE. As iniciativas e o protagonismo são da PRE por solicitação e apoio da Gestão Superior. Existe uma Comissão constituída por portaria para a condução do processo de implantação da Agenda 2030. Com relação a existência de outras políticas externas, existem iniciativas no setor público e quase nenhuma no setor privado na região de Santa Maria. Esse tem sido o papel da Universidade em canalizar os esforços para que possamos ampliar o espectro do trabalho.

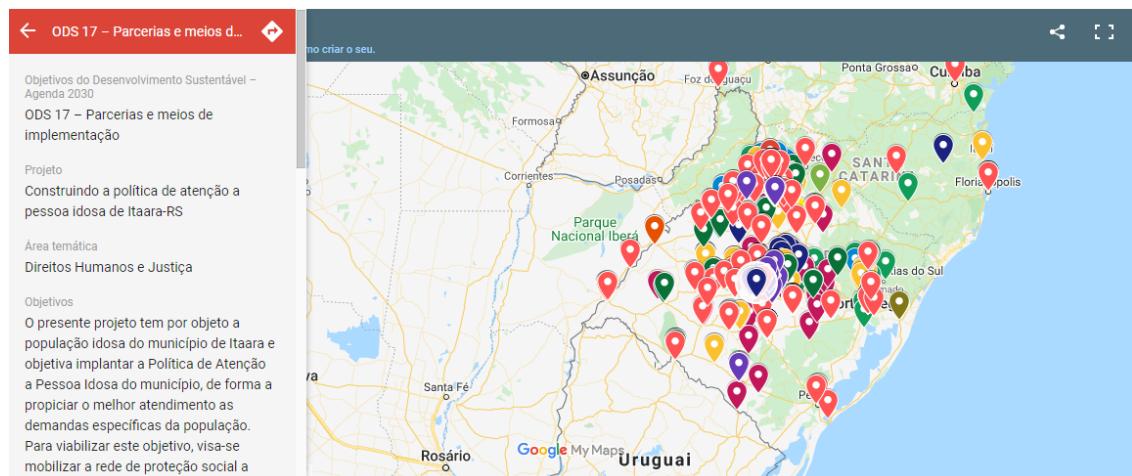
O Mapa da Extensão UFSM²⁹, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Extensão desde 2019, reúne os dados das atividades da universidade na sociedade e os apresenta de forma especializada, para que a comunidade conheça de que forma a instituição contribui para o desenvolvimento regional e tenha acesso às ações desenvolvidas na sua cidade e/ou região.

Neste ano de 2021, a PRE UFSM integrou o Mapa da Extensão à Agenda 2030, em um esforço para acelerar a implementação, a nível regional, do protocolo, assinado por 193 países, para a promoção do Desenvolvimento Sustentável no Mundo. Nessa perspectiva, o Mapa passou a representar as cidades em que cada um dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) está sendo contemplado através de Ações de Extensão, auxiliando o avanço das metas apresentadas no acordo. Assim, o público, além de ter acesso às informações habituais presentes no Mapa – como projetos e contatos com os coordenadores -, pode saber quais ODS estão com maior avanço ou em quais deles seria possível sugerir novas

²⁹O mapa de extensão da UFSM pode ser acessado em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/mapa/>

propostas de atividade. As Ações estão divididas por ODS – cada cor dos marcadores sinaliza um ODS -, agrupadas por eixos da Agenda 2030, conforme figura 24:

Figura 24 – Mapa da extensão UFSM (2021)



Para acessar informações sobre as Ações de Extensão desenvolvidas nas cidades, selecione os marcadores.

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão UFSM (2021) – Site do mapa: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1EgB3ZiLQ4F7Z4jrUHRPZ5R8UG8E6SBeq>

As ações de extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) estão presentes em, aproximadamente, 150 cidades brasileiras, divididas em 11 estados e no Distrito Federal, além de quatro países da América Latina e da Europa. São mais de cinco milhões de pessoas – entre extensionistas e comunidade externa – beneficiadas diretamente por essas atividades, que integram o saber acadêmico e o universo popular, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e o desenvolvimento sustentável (PRE, 2021).

A sociedade ganha voz mediante o Fórum Regional Permanente de Extensão da UFSM, realizado duas vezes ao ano, o qual tem por propósito identificar as demandas da comunidade e coletar votos da população nas linhas de extensão de seu interesse, conforme o Gestor Universitário/UFSM-3:

[...] O objetivo do Fórum é estabelecer um canal de comunicação com a Comunidade Externa. Nos dois primeiros anos com atividades presenciais conseguimos fazer esta aproximação com representações da comunidade envolvendo também o terceiro setor. No entanto, com a pandemia, esse vínculo ficou de certa forma prejudicada pois além de não haver a presencialidade dos atores, utilizamos a plataforma ODS para a manifestação das demandas. E, assim, foi necessário um esforço de comunicação e ao mesmo tempo, difusão dos

princípios da Agenda 2030 no sentido de viabilizarmos critérios para fundamentar nosso Edital FIEX e outros editais especiais que lançamos.

A partir da opinião pública a PRE define o direcionamento dos recursos do Fundo de Incentivo à Extensão. “Para que a escuta das demandas aconteça de forma ativa, o Fórum constitui-se de dois instrumentos: a Plataforma de Coleta de Dados e as reuniões semestrais realizadas nos quatro *campi* da instituição.” (PRE, 2021). No entanto, a participação da comunidade externa do Fórum é bastante baixa, sendo necessário ampliar os canais de comunicação com a sociedade.

3.7.2 Contexto situado de pesquisa: A Universidade de Córdoba (UNC)

A Universidade Nacional de Córdoba (UNC) localiza-se na cidade de Córdoba, na Argentina. É considerada a segunda maior universidade da Argentina (depois da Universidade de Buenos Aires) e a quarta mais antiga da América Latina, tendo sido fundada pelos Jesuítas em 1613. A UNC foi nacionalizada em 1885, mas ganhou grande notoriedade a partir da Reforma de Córdoba (1918), movimento protagonizado por estudantes, a favor da modernização da universidade. Atualmente são 170.518 alunos, 10.365 docentes, 3.330 servidores e 541 cursos de graduação e pós-graduação (UNC³⁰, 2021). São 3.445 ações de extensão registradas no sistema de informação da UNC (SECRETARIA DE EXTENSÃO, 2020). A UNC é autônoma, mas com financiamento do Estado. Tal autonomia implica poder de gestão do seu orçamento, eleição de gestores e elaboração de normas.

A cidade de Córdoba é o segundo maior município da Argentina, localizado no centro do país, capital da província de Córdoba, dona de um patrimônio histórico (*Manzana Jesuítica* que pertence à UNC) reconhecido pela Unesco. É a segunda cidade mais populosa da Argentina, com cerca de 1,2 milhões de habitantes. Também é considerada um importante centro cultural, econômico, educativo, financeiro e de entretenimento da região central da Argentina, tendo a UNC como impulsionadora do desenvolvimento da cidade.

Figura 25–Localização da cidade de Córdoba (AR)

³⁰Síntese estatística (2020) <https://www.unc.edu.ar/node/1281>



Fonte: Soares (2020)

A oferta de ensino é livre, gratuita e laica. Em algumas faculdades é obrigatório o pagamento de uma contribuição quadrimestral, destinada à manutenção predial. Atualmente, a UNC possui uma comunidade acadêmica com cerca de 160 mil alunos (UNC, 2020).

Figura 26 – Brasão da UNC



Fonte: UNC (2021)

Em relação a sua história, retoma-se, brevemente, que foi fundada em 1613 pelos Jesuítas , chamada de Colégio Máximo, os quais em 1767 foram expulsos e a universidade assumida pelos padres franciscanos, tendo perfil filosófico-religioso até 1791 quanto se implantou a Faculdade de Direito e Ciências Sociais. Após conflitos entre fransciscanos e o clero, a universidade passa para a gestão do clero em 1800, denominando-se Real Universidad

de San Carlos y de Nuestra Señora de Monserrat. Em 1856 tornou-se a Universidade Nacional de Córdoba:

Luego de la Reforma, y en el marco de la Ley Avellaneda, las universidades nacionales adquirieron el carácter de autónomas, y a partir de ese momento reflejaron, com frecuencia, lós vaivenes de la vida política nacional, sin embargo no siempre su autonomía y principios reformistas fueron totalmente respetados. (UNC, 2020, s/p).

Em 1918 houve o momento mais emblemático da UNC: a Reforma de Córdoba, fato que marcou profundamente a instituição, as demais universidades argentinas e outras latino-americanas conforme já descrito no capítulo 3.

A partir de 1983, com a redemocratização, a universidade recuperou sua autonomia e cogoverno, iniciando uma nova história na UNC e na Argentina. Segundo o Gestor universitário/UNC - 5:

“[...] A lo largo de sus 407 años de historia, la Universidad Nacional de Córdoba fue testigo del apogeo y caída de reinos e imperios, sintió los cambios de eras y épocas, ha visto y contribuido a la independencia y a construir esta nación y su Estado. La UNC sumo mujeres y hombres a la consolidación de la república y la democracia”.

Assim, a UNC tem uma importância sócio-histórica inquestionável, fazendo parte de fatos importantes, além de ser uma contribuição para desenvolvimento da Argentina, levando em conta a democracia.

3.7.2.1 Cultura profissional da UNC em relação à extensão universitária

Para compreender a cultura profissional/institucional da Universidade de Córdoba descreve-se seu sistema de gestão e principais documentos na busca de suas diretrizes que amparam a extensão universitária na instituição: Estatuto, Regimento Geral, Plano Estratégico, Política de Extensão e Resoluções.

Desde el 2016, la nueva gestión asume lós principios de la Reforma Universitaria y renueva así su compromiso de pensarse a si misma, para afrontar lós desafíos que implican las sociedades cada vez más complejas, desiguales e injustas, y dirige su accionar al fortalecimiento de las políticas de inclusión educativa, que garanticen La educación como um derecho universal, como um acto democratizador, como condición imprescindible para el desarrollo social, que resignifica el propio concepto de misión y compromiso social y cultural. De esta forma, jerarquiza la función extensionista de La universidad, asumiendo que el diálogo de saberes contribuye com la equidad, favorece la movilidad social, fortalecelas identidades

culturales y promueve el desarrollo de sociedades sostenibles y más justas. (SEU, 2020, p. 06).

O organograma geral da UNC aponta a Secretaria de Extensão Universitária (SEU) como órgão vinculado, hierarquicamente à Reitoria, conforme figura 27:

Figura 27– Organograma UNC



Fonte: UNC (2020)

Na UNC, os órgãos ligados à Reitoria são denominados de secretarias, já na UFSM são as Pró-Reitorias, no entanto desempenham funções correspondentes. Em seu Estatuto, a Universidade de Córdoba tem como missão:

[...] La educación plena de la persona humana, a la formación profesional y técnica, a la promoción de la investigación científica, al elevado y libre desarrollo de la cultura y a la efectiva integración del hombre en su comunidad, dentro de um régimen de autonomía y de convivencia democrática". (UNC, 2016, p. 2).

No artigo 2, destacam-se três finalidades que se referem à extensão universitária: difusão do saber, mediante programas de extensão cultural; atuação dos acadêmicos junto à comunidade e junto aos problemas nacionais, a fim de contribuir com conhecimentos e soluções.

Também determina que o conselho universitário superior deve regulamentar a extensão universitária, a qual deve ser executada pelas secretarias de extensão de cada faculdade. Destaca que cabe aos conselhos diretivos das subunidades acadêmicas o papel de regulamentar e promover suas ações extensionistas de acordo com o que foi definido pelo

conselho superior, assegurando a representação de professores, estudantes e egressos.

A extensão universitária, na UNC, é entendida como a função específica por meio da qual se estabelece uma relação dialógica entre a universidade pública e a sociedade para atender às demandas da comunidade e desenvolver conjuntamente propostas que possibilitem seu desenvolvimento. (SECRETARIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2020).

A UNC possui o Planejamento Estratégico Institucional/PEI (Resolução n. 1641/17), para o período 2018-2028 (semelhante ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM), o qual destaca para a extensão universitária:

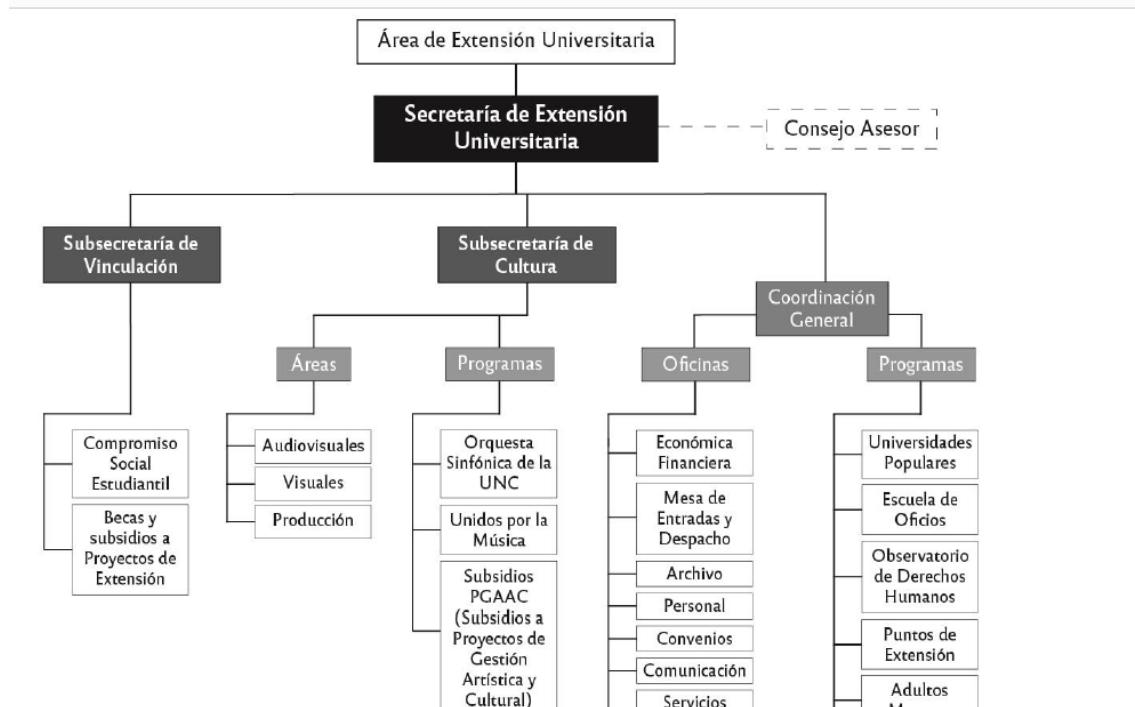
[...] La curricularización de la extensión, la integración com la docencia y com la investigación; b) La territorialización de lás acciones; c) La articulación com los organismos oficiales en el diseño y ejecución de políticas públicas; d) La consolidación de los Programas y Proyectos extensionistas; e) el fortalecimiento de La comunicación de lás acciones y la transparencia de la gestión; f) el incentivo ala formación y capacitación em extensión; g) el compromiso con el desarrollo sostenible; h) La integración de las diversidades; i) La educación a la largo de la vida; j) La promoción cultural e intercultural; y, k) el fortalecimiento de equipos de trabajo y gestión con financiamiento. (UNC, 2017).

O Plano estratégico da UNC tece autocríticas relacionadas à extensão: não aproveitar adequadamente o capital institucional para adiantar-se às demandas do meio social; pouco aproveitamento dos vínculos com outras instituições. Reconhece-se que é preciso fortalecer vínculos com o setor produtivo, o mundo do trabalho, o setor público e outras instituições civis a fim de consolidar espaços institucionais e contribuir com soluções que satisfaçam necessidades socioeconômicas. Destaca-se a integração de saberes e práticas da comunidade; reforça-se a Educação Superior como direito humano e bem público, busca-se o desenvolvimento de estratégias de desenvolvimento regional e global, incentivar o protagonismo estudantil, viabilizar canais de diálogo entre estudantes e sociedade e ampliar a prestação de serviços; implementar um sistema de qualidade para avaliação, produção e monitoramento permanente das atividades de ensino, pesquisa e extensão; considerar a experiência extensionista de docentes para fins de avaliação da extensão.

A área de extensão da Universidade de Córdoba é gerida pela “Secretaria de Extensión” (Figura 28) considerada “como um espacio político-estratégico fundamental, cuyas argumentaciones y decisiones se fundamentan en el conocimiento profundo sobre los debates actuales de la función de Extensión em la Universidad Pública” (SECRETARIA DE

EXTENSÃO, UNC, 2020).

Figura 28 – Organograma Secretaria de Extensão da UNC



Fonte: Secretaria de extensão/UNC (2020).

O conselho assessor de extensão universitária, criado em 2006, tem caráter consultivo e é composto pelos gestores da secretaria de extensão e representantes das unidades acadêmicas. A secretaria se subdivide em coordenação geral, subsecretaria de vinculação e subsecretaria de cultura. A coordenação geral comprehende o serviço administrativo (oficinas) relacionado às finanças, despacho de documentos, arquivo, convênios, comunicação, planejamento, infraestrutura, serviços gerais. A coordenação geral também é responsável por um conjunto de programas institucionais de extensão: universidades populares, escola de ofícios, observatório de direitos humanos, pontos de extensão, idosos, infância e juventude, universidade-sociedade-sistema prisional etc. A subsecretaria de vinculação realiza a gestão do Compromisso social estudantil e de bolsas/subsídios aos projetos de extensão. A subsecretaria de cultura gere as áreas audiovisual, visual e produção e as ações institucionais de cultura: orquestra sinfônica, unidos pela música e bolsas/subsídios para projetos culturais.

Além disso, cada unidade acadêmica possui a sua própria secretaria de extensão que promove a extensão dentro das particularidades de cada área do conhecimento. Em relação aos próprios regulamentos da UNC, existe uma disparidade de critérios e normas a nível geral (ditados pelo Conselho superior) e outros ditados no âmbito de algumas unidades acadêmicas, sendo em muitos casos, a função de extensão não regulada ou executada, o que tem levado à delimitação de um dos objetivos estratégicos em relação a sua institucionalização. É importante destacar o trabalho de articulação interna realizado entre as unidades acadêmicas para a criação de projetos interdisciplinares. Também são implementadas estratégias que favoreçam a sinergia de extensão, pesquisa e ensino.

O Conselho Consultivo de Extensão Universitária (CAEU), assim como a Câmara de extensão da UFSM, é o espaço institucional adequado para desenvolver a coordenação, discussão e articulação das políticas de extensão da UNC. Em relação universitária no ano de 2020, a UNC registra:

Tabela 2 – Extensão na UNC

Público atendido	93.788 pessoas
Bolsas de extensão	49
Subsídios à programas e projetos	23
Organizações civis participantes	282

Fonte: Secretaría de Extensión Universitaria (2020)

Destaca-se como principais políticas de extensão, o Compromiso Social Estudiantil, os programas institucionais de extensão e financiamento. Os programas institucionais de extensão possuem uma grande tradição na UNC e na cidade de Córdoba são “com anclaje territorial, destinados al abordaje de una problemática específica y directa vinculación dialógica con la población” (UNC, 2020).

La gestión rectoral iniciada en 2016 ha impulsado una serie de Programas extensionistas que se insertan fuertemente en la sociedad. A través del Proyecto se mide dicho impacto y la eficacia de las acciones desarrolladas por diferentes espacios que conforman la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC. Esto permite, entre otros ejes, evaluar, repensar, fortalecer y rendir cuentas de manera societal. (SECRETARIA DE EXTENSÃO UNC, 2020).

Tais programas são impulsionados pelo projeto de fortalecimento institucional de programas de extensão da UNC que busca unir esforços institucionais e potenciá-los mediante o uso de tecnologias de informação a fim de causar maior impacto às demandas sociais. São projetos institucionais:

- Pontos de extensão: o programa fortalece os vínculos entre a universidade, sociedade civil e setor público implementando ações territoriais a partir das problemáticas sociais, econômicas e ambientais de cada região da cidade.
- Programa universidades populares: são cursos de capacitação profissional não formal, distribuídos por várias cidades ao redor de Córdoba, destinados aos diversos setores populares, trabalhadores, campesinos e migrantes (ex: boas práticas em manipulação de alimentos, artesanato etc.).
- Programa de apoio à gestão local RAIZ: presta apoio às prefeituras municipais na co-construção de conhecimentos para resolução de problemas públicos numa perspectiva sistêmica, territorial e organizacional.
- Educação em Ciência e Tecnologia: o programa enfoca a criação de canais para divulgação científica a partir de soluções tecnológicas (alfabetização científico-tecnológica) destinados a toda comunidade (programação, robótica, termotanques solares).
- Esporte, saúde e sociedade: incentiva a prática de esportes, nutrição saudável destinado a toda comunidade.
- Infância e juventude: compõe iniciativas extensionistas destinadas a crianças e adolescentes (difusão de conhecimentos e monitoramento de políticas públicas e formação de redes de apoio aos direitos dos direitos da criança e do adolescente).
- Saúde integral: intervenções em processos de saúde e enfermidades em um enfoque integral numa perspectiva de segurança, desenvolvimento e direitos humanos.
- Observatório de direitos humanos: contribui com processos de visibilização de mecanismos, práticas e políticas sobre direitos humanos por distintos meios de comunicação.
- Universidade, sociedade e sistema prisional - educação para pessoas em

contexto prisional: espaços de formação, capacitação, atividades artísticas.

- Programa de gênero: busca minimizar problemas de gênero na sociedade através de diferentes ações de extensão (programas de rádio, capacitações, produção de material educativo)
- Desenvolvimento territorial: interação com distintos grupos sociais, em distintas zonas da cidade para coordenar atividades de formação em espaços públicos.
- Idosos: intervenções sociais educativas, culturais ou artísticas ou sociais que respondem às demandas dos idosos.
- Escola de ofícios: cursos profissionalizantes para o público vulnerável.
- Mesa permanente de coletividades: promover mesas de diálogo sobre diversidade cultural com representantes de distintas coletividades.

Em 2016, foi aprovada, pelo conselho superior da UNC, a sua política institucional de extensão “Compromisso Social Estudantil” (PCSE), através da Portaria n. 4/2016/16 e o Regulamento n. 2/2017 que estabelecem que todos os alunos que ingressaram na UNC a partir de 2015 e, posteriormente, devem concluir a participação no PCSE como requisito para a obtenção do título de graduação. O Programa Compromisso Social Estudantil visa incorporar ações, tarefas ou projetos relacionados à extensão universitária que consistam em ações socialmente relevantes na formação de todos os alunos da UNC.

O Programa é cogerido pela Secretaria de Extensão Universitária e a Secretaria de Assuntos Estudantis da UNC: “Hoy, a casi 100 años de esa gesta, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) busca reivindicar más que nunca aquellos principios reformistas, por medio del programa de Compromiso Social Estudiantil” (SECRETARIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA/UNC, 2016).

O planejamento do PSCE partiu da concepção de um sistema integrado com três pilares: Estrutura e orçamento; processos administrativos e de gestão e estratégia política e comunicacional. Também cinco princípios: informatização, sistema aberto, integralidade, unidade e sistematização. Dentre seus objetivos, destacam-se: aprofundar a institucionalização de ações, tarefas ou projetos relacionados à extensão universitária, para garantir que cheguem a todos os alunos da UNC e sejam projetados para toda a comunidade; fortalecer os vínculos entre as funções de ensino, pesquisa e extensão universitária; articular todos os integrantes da

Comunidade Universitária com os atores relevantes da sociedade e os cidadãos em geral; incentivar o compromisso de docentes, unidades acadêmicas; disciplinas, pesquisa com a realidade e com uma universidade solidária e garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Constatou-se que, pela primeira vez, a extensão universitária é insitucionalizada para todos os alunos da UNC:

“[...] Es importante resaltar que la actividad extensionista está presente en nuestra Universidad hace muchos años, sin embargo, su desarrollo estuvo signado por una sucesión de esfuerzos individuales que no encontraba nun espacio de convergencia e interrelación que facilitara su permanencia y crecimiento”. (Gestor Universitário/UNC - 1).

O PSCE corresponde às práticas socioeducativas propostas pela secretaria de políticas universitária do Ministério da educação (2018) e engloba a participação dos alunos, docentes, técnico-administrativos em educação, egressos e comunidade externa.

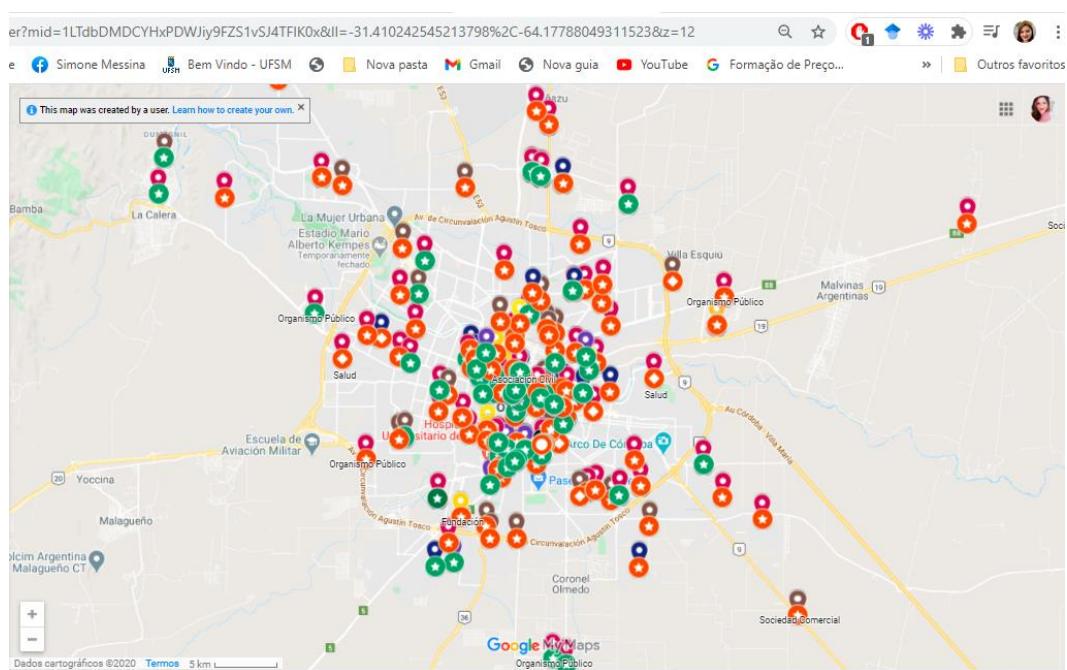
As ações de extensão se caracterizam por serem interfaculdades e interdisciplinares, promovendo a interação entre os diversos campos do saber e a comunidade dentro das linhas temáticas: Habitat e meio ambiente; Educação; Saúde; Tecnologia e sociedade; Ruralidade; Comunicação, arte e cultura; Cidadania e Direitos Humanos; Economia, produção e trabalho; vínculo tecnológico.

Os alunos devem se inscrever em projetos de extensão e cumprir no mínimo, 30 horas de extensão efetiva no projeto e, no máximo, 60h ao longo da carreira estudantil, podendo ser divididos em participações em mais projetos desde que com carga mínima de 15h. Os docentes também contabilizam carga horária para o plano de carreira (UNC, 2008; 2018). Ao final das atividades, todos os envolvidos recebem certificado de participação nos projetos extensionistas. O PCSE visa promover a participação ativa da comunidade universitária na análise e intervenção em problemas de interesse social que possam receber respostas de escala, formando alunos críticos, solidários, transformadores e comprometidos com a realidade. Como produtos, o PSCE possui: banco de organizações sociais; um mapa georreferenciado; repositório digital aberto; possibilidade de inserção curricular da extensão; certificação de todos os participantes.

O mapa de georreferenciamento mostra o alcance territorial do Programa Compromisso Estudantil da UNC, abrangendo a cidade de Córdoba e outras regiões da Argentina. Há mais de 220 espaços/ organizações credenciadas aos mais de 300 projetos

extensionistas cordobeses (UNC, 2017).

Figura 29–Mapa Extensão UNC



Fonte: Google mapas (2020)

O mapa de georreferenciamento é uma das ferramentas do Projeto de Fortalecimento Institucional, financiado pela Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) do Ministério da Educação da Argentina. É uma plataforma interativa de atores institucionais e físicos que trabalham em colaboração com as estratégias de gestão da UNC tanto na cidade como na província de Córdoba. Por meio desse mapa, é possível visualizar as ações extensionistas, seus participantes e beneficiários.

3.7.2.2 Os contextos materiais e externos que dão suporte à extensão na UNC

A UNC é formada por 15 unidades acadêmicas de ensino, denominadas faculdades, onde se inserem os cursos de graduação e pós-graduação de áreas afins: Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Desenho; Faculdade de Ciências Agropecuárias; Faculdade de

Ciências Econômicas; Faculdade de Ciências Exatas, Físicas e Naturais; Faculdade de Ciências Médicas; Faculdade de Ciências Químicas; Faculdade de Direito e Ciências Sociais; Faculdade de Filosofia e Humanidades; Faculdade de Línguas; Faculdade de Matemática, Astronomia e Física; Faculdade de Odontologia; Faculdade de Psicologia. Apontam-se os cursos por nível de ensino, no quadro 12:

Quadro 12 – Cursos UNC por nível de ensino

Cursos por nível de ensino	Quantidade
Cursos Pós-médio	17
Graduação	91
Pós-graduação	223
Especialização	115
Mestrado	69
Doutorado	39

Fonte: (UNC, 2020)

Na Universidade Córdoba, foi implantado em 2018, pela primeira vez, um sistema de gestão de projetos de extensão do Programa Compromisso Social Estudantil (2016):

[...] es un diseño informático extensionista íntegro de la UNC; el cual ha con citado gran interés por parte de otras Universidades, que no cuentan con herramientas de gestión similares, y enfrentan lós mismos inconvenientes em la práctica extensionista que la UNC: falta de registro y sistematización, trabajo extensionista desarticulado y que em varios casos duplica esfuerzos, dispersión de la actividad en el territorio y desintegración ante la ausencia de algún miembro del equipo. (MALIK, 2021, p. 33)

A Secretaria de Extensão Universitária da UNC possui como fontes de financiamento: o orçamento proveniente do governo nacional e fontes próprias (aluguel de salas; serviços de fotografias de formatura, co-organização de eventos culturais, fundos provenientes de convênios, etc.) e fundos externos (Secretaria de Políticas Universitárias/MEC, fundos autofinanciados por projetos e programas de extensão).

Distribuída entre a cidade universitaria e o centro histórico de Córdoba, a UNC – também chamada Casa de Trejo possui como dependências acadêmicas, conforme quadro 13:

Quadro 13: Dependências acadêmicas UNC

Dependências acadêmicas	
Faculdades	15
Colégios secundarios	2
Centros e institutos Pesquisa e Extensão	145
Bibliotecas	25
Museus	17
Radio / TV	4
Hospitais / Laboratorios / Banco de Sangue	4
Universidades populares	120

Fonte: UNC (2020).

Nos últimos anos os recursos de extensão vêm aumentando substancialmente, como mostra a tabela 3:

Tabela 3 – Orçamento Secretaria de extensão UNC (2016-2020) (dólares)

Ano	Valor
2016	\$16.842.195,00
2017	\$ 44.379.350,70
2018	\$ 78.530.432,45
2019	\$ 104.311.264,05
2020	\$ 102.228.379,07

Fonte: Universidade de Córdoba (2020)

Assim, como na UFSM, a atual gestão conseguiu expandir o orçamento da extensão três vezes mais nos últimos anos,

Esto demuestra la clara tendencia de la Universidad en no sólo de clamar la importancia de la extensión universitaria como una de las tres misiones fundamentales de la UNC, sino también acompañarla dotándola de los recursos necesarios para institucionalizar nuevas acciones extensionistas, profundizarlas existentes y crear las condiciones necesarias para nuevas acciones territoriales. (UNC, 2021).

Outros documentos referentes ao financiamento da extensão na UNC são as resoluções: Banco de avaliadores (Resolução n. 633/08); Programa de subsídios e projetos de extensão (Resolução n. 1230/09); Programa de bolsas para inovação tecnológica sócio-

produtiva (Resolução n. 582/11); programa de bolsas à projetos de extensão (Resolução n. 601/12) e regulamento de ajuda econômica para eventos de extensão (Resolução n. 420/2020).

Em relação aos contextos externos, a UNC desde os anos 90 sofre forte influência das políticas neoliberalistas, tendo boa parte de suas atividades extensionistas como prestação de serviços. Em contraponto, há a influência da Rede Nacional de Extensão Universitária (REXUNI) e Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) do Ministério da Educação que tem, em conjunto, vêm incentivando a curricularização da extensão e lançando convocatórias nacionais para fomento de projetos extensionistas.

Assim, como na UFSM, a Agenda 2030 também está em evidência na UNC tendo como principais ações: Conscientização e Apresentação de Projetos aos Coordenadores do Programa da Secretaria de Políticas Universitárias (SPU/MEC); Sensibilização da equipe de comunicação; Localização de ODS no SEU; Realização do 8º Extensión Fórum "Pensando em Extensão no cenário de presencialidade e virtualidade" (2020), tabela: Agenda 2030, ODS e a Universidade; Sensibilização e treinamento para a Subsecretaria de Cultura.

Além disso, desde 2002, a Universidade de Córdoba conta com o Conselho Social Consultivo, constituído por representantes da sociedade que tem por função: “articular la Universidad con organizaciones sociales de los sectores científico, comercial, cultural y productivo”. O conselho identifica as demandas da sociedade dentro dos âmbitos gerais: acadêmicos, produtivos, demandas de pesquisa, extensão universitária, transferência de tecnologia. Também capta convênios com instituições públicas e privadas para a prática dos estudantes.

Portanto identificam-se como semelhanças entre as duas universidades: a estrutura principal de gestão da extensão; a existência de projetos institucionais de grande envergadura; a existência de sistemas de registro de projetos extensionistas; o aumento de recursos destinados à extensão nos últimos anos (mesmo que ainda insuficientes); as influências externas do neoliberalismo; a implementação de ações de divulgação da Agenda 2030; os espaços para manifestação do público externo; os mapas de georreferenciamento das ações extensionistas; e a citação da extensão nos documentos institucionais como estatutos e planos estratégicos, o que comprova que a extensão universitária está institucionalizada nestas IES.

Em contrapartida destacam-se como diferenças que afetam diretamente à extensão universitária nestas IES: Na UNC, por ser uma universidade muito grande, tanto em tamanho

quanto em comunidade acadêmica, há menos diálogo entre as áreas, situação constatada por um dos gestores entrevistados que chegou a comentar que não existe integração da comunidade dentro da mesma instituição e, consequentemente, não há integração entre os projetos extensionistas das unidades acadêmicas; além disso há um forte senso de autonomia das unidades universitárias, onde cada uma tem a sua própria secretaria de extensão, as quais definem as próprias regras, enquanto na UFSM, há uma política de extensão para todas as unidades acadêmicas.

Na UNC, passa a ter obrigatoriedade da participação em projetos extensionistas pelos alunos, a partir do Programa Compromisso Social Estudantil com uma carga horária mínima para todos os estudantes. Na UFSM, a extensão era contabilizada por meio de Atividades Complementares de Graduação, mas não era obrigatória aos estudantes. Atualmente, com a curricularização da extensão, todos os cursos devem oferecer dez por cento de sua carga horária em extensão. Na UNC, não há ainda uma regulamentação para curricularização da extensão, mas cada unidade tem autonomia para definir seus planos curriculares incluindo ou não a extensão nos currículos.

Assim, a extensão universitária desponta nas duas instituições em contextos emergentes, na UNC passa a ser institucionalizada a partir do Programa Compromisso Social Estudantil (PCSE), como requisito para titulação acadêmica, além de ser um precedente para a curricularização da extensão. Na UFSM, a nova política de extensão traz importantes inovações, especialmente no que se trata inserção curricular da extensão, a qual já possui parte de seus currículos de graduação reformados e todos os cursos com prazo determinado para final de 2022, o que demonstra que sua discussão e implementação estão mais adiantadas nesta instituição.

Figura 30 – Estação final: A extensão universitária em contextos emergentes da Educação Superior



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

"No trem da vida, espero que ele ande sobre longos trilhos, que passe por diversos lugares. Assim, que da janela, eu possa admirar novas e belas paisagens e antes de chegar ao fim da linha, que eu tenha passado por todas as estações." Marcos Cavalcante.

4 ESTAÇÃO FINAL: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Após uma ampla contextualização das estações, pelos trilhos deste trem, chega o momento de dar ênfase aos fatores que motivaram as rearticulações na extensão universitária, em contextos emergentes na Educação Superior, do âmbito global ao local. A globalização, a partir dos anos 90, repercutiu em todos os setores da sociedade, incluindo a Educação Superior. Nesse sentido, os organismos internacionais, especialmente os de foco neoliberalista, vêm influenciando as políticas nacionais promovendo novos desafios aos gestores governamentais e universitários.

Assim, as questões de qualidade da educação passaram a serem determinadas pelos interesses do mercado, a partir de indicadores de avaliação meritocráticos, gerando conflitos entre a concepção de educação, enquanto bem público ou como um serviço “pago”. Tal mudança requer novas formas de pensar e agir caracterizam os chamados “Contextos Emergentes da Educação Superior”.

Os contextos emergentes abrangem “[...] o ethos do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos” (MOROSINI, 2014, p. 386). Conforme Morosini (2014), na perspectiva de contextos emergentes, a qualidade da educação está associada ao conceito de Sociedade do Conhecimento tensionada pela postura das determinações transnacionais, regionais e locais. Rosso (2019) também destaca que os contextos emergentes advêm:

[...] de um movimento de renovação e adequação de sentidos para uma perspectiva dinâmica de relações tanto políticas como sociais, das necessidades de mudanças geradas pelo poder econômico e de conhecimentos sociais. Isso incide na adequação das influências educativas às novas concepções de conhecimento pela sociedade, que influenciarão na estrutura acadêmica de ensino, nas políticas globais e locais de organização social. (ROSSO, 2019, p. 71).

Morosini (2014, p. 387), com base nas reflexões sobre “mutação” de Didrikisson (2008), vem referindo novos desafios e que “é preciso considerar as demandas locais num contexto global”. Nesse sentido, a extensão universitária passou a ser uma função qualificadora da Educação Superior, no entanto transita entre uma concepção de desenvolvimento social e outra mercadológica. Dalla Corte (2017, p. 358) afirma que esta nova realidade multifacetada requer “que as instituições de Educação Superior

[re]dimensionem, novos ambientes educativos, novas práticas pedagógicas e inovações educacionais". Nessa direção, a extensão universitária passou então a ser considerada nas avaliações de larga escala, tanto no Brasil (Sinaes), quanto na Argentina (Coneau), ganhando maior visibilidade nas universidades, tanto públicas, quanto privadas.

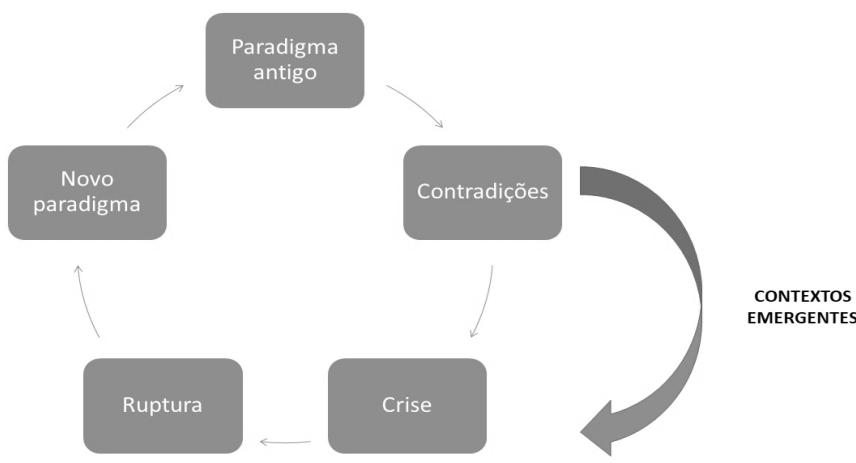
Entretanto, muito mais do que um quesito de avaliação e qualificação da Educação Superior, entende-se que a extensão universitária, constitui-se em contextos emergentes, além de fazer parte de uma transição paradigmática de universidade, conforme será abordado a seguir.

4.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENQUANTO DIMENSÃO NA TRANSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA/PARADIGMÁTICA DA UNIVERSIDADE

Um contexto emergente é cíclico e sócio-histórico, podendo ser parte do processo de mudança de algum paradigma, bastando que seja provocado por algum evento desencadeante, dentro de condições históricas, sociais e políticas, de um dado momento, gerando rupturas implicações. Quando um paradigma fica obsoleto, as contradições vão se estabelecendo e promovendo contextos emergentes e, por consequência, causam rupturas e viabilizam um novo paradigma. O modelo de Kuhn (1978) determina o desenvolvimento científico descontínuo como um ciclo que começa a partir de um paradigma antigo e termina com um novo. Por ser um processo de transição (RIES, 2013), defende-se, nesta tese, que os contextos emergentes possuem a potencialidade de serem precursores de mudanças paradigmáticas (KUHN, 1978), conforme figura 31.

Dessa forma, um contexto emergente poderia fazer parte de uma transição paradigmática (KUHN, 1978), o qual, possivelmente, se encaixaria nas etapas "contradições", "crise" e "ruptura". Para o autor, a emergência de novas teorias é, geralmente, precedida por um período de insegurança profissional, pois exige a destruição em larga escala do paradigma e grandes alterações nos problemas e nas técnicas da ciência normal.

Figura 31 – Ciclo de Kuhn (1978)



Fonte: produzido por Gomez (2021), com base em Kuhn (1978).

Quando um paradigma entra em crise, passa a ser considerado como uma anomalia e inicia-se a sua desconstrução até que se encontre uma alternativa disponível para substituí-lo e esta transição de paradigma é denominada de “revolução científica” (KUHN, 1978). A partir desta, há uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, alterando teoria, métodos e aplicações. Nesse período de transição, há uma competição entre o antigo e o novo paradigma, os quais apresentam distintas visões. Nesse sentido, Kuhn defende a “incomensurabilidade de paradigmas”, a qual significa que os paradigmas (antigo e novo) são opostos e irreconciliáveis (KUHN, 1978).

Para Santos (2011), o atual paradigma de modernidade que busca o progresso a qualquer custo, pautado no capitalismo e na exploração demasiada dos recursos naturais, está em crise³¹. Diante disso, o autor propõe que a universidade deve promover o conhecimento pluriuniversitário através de cinco áreas de ação: 1) acesso; 2) extensão; 3) pesquisa-ação; 4) ecologia de saberes; e 5) universidade em comunhão com a escola pública. Acredita-se que, a partir desse conhecimento pluriuniversitário (ao invés de universitário), poderá nascer um novo paradigma que zele pela conservação do planeta e pela dignidade de todos os seres vivos, sejam humanos ou não. Assim, a extensão universitária tem um papel muito importante na construção desse novo paradigma.

Importa reconhecer que a Educação Superior também vivencia a transição para um novo paradigma, em que a universidade, originalmente criada para uma determinada parcela

³¹ A pandemia da Covid-19 aprofundou ainda mais esta crise e salientou as fragilidades sociais, especialmente nos países em desenvolvimento.

da população (elite), passa a entrar num processo de democratização a fim de que se torne a universidade para todos. Tavares (1997), ainda nos anos 90, aborda essa mudança de paradigma para universidade comprometida com a transformação social:

[...] A extensão, dentro do novo paradigma de universidade pública, ao se concretizar como prática acadêmica do ensino e da pesquisa definidas em função das exigências da realidade, leva, necessariamente, à revisão do modelo estrutural da própria universidade onde as Pró-Reitorias ou órgãos similares teriam a sua vinculação aliada à articulação e à coordenação no confronto universidade e sociedade.

Nessa direção, Imperatore (2019, p. 26 e 26) aponta a inserção curricular da extensão (PNE 2014-2024), como pilar fundamental da transição paradigmática do ensino superior:

[...] A transição paradigmática do ensino superior brasileiro ante a estratégia 12.7, do Plano Nacional de Educação (PNE), eleva a extensão ao status de função acadêmica integrada ao currículo, enquanto elo universidade-sociedade orientador da pesquisa, do ensino e da gestão. Mais do que uma mera combinação quantitativa, a mudança proposta é epistemológica, propondo a efetiva indissociabilidade da extensão, pesquisa e ensino, tendo por trajeto um currículo marcado pela deposição da compartmentalização disciplinar, da sala de aula como único ethos de aprendizagem, da promoção da (re)territorialização da universidade.

Ainda, no Seminário Nacional de Curricularização da Extensão Universitária, realizado remotamente, no dia 01 de setembro de 2021, pelo FORPROEX, os agentes sociais referendam a ideia de transição paradigmática, em que o prof. Helder Silveira defende: “*estamos diante de uma mudança paradigmática, epistemológica e política de universidade*”. Nesse sentido, a presidente³² do FORPROEX, prof. Olgamir Ferreira declara que:

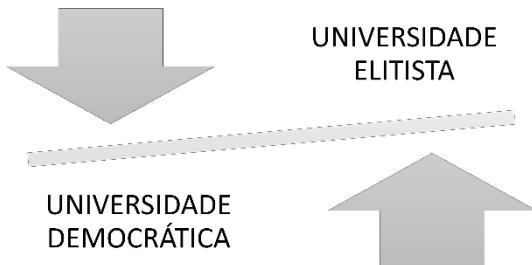
“[...] as universidades brasileiras têm avançado muito, de acordo com os avanços democráticos, numa relação imbricada... Estamos num ponto onde uma universidade pensada para a elite passou por uma transformação substantiva, deixando de ser entendida como espaço de poucos para ser um espaço para muitos, mesmo que ainda não alcançamos todos, mas essa universidade já se abriu a uma contraposição às universidades originais”.

Por outro lado, o Ministro de Educação do Brasil, Milton Ribeiro, afirmou à TV Brasil que “*a universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade*”, confirmando a dualidade de concepção de universidade que ainda persiste no

³² A prof. Olgamir Ferreira (UNB) passa de vice-presidente para presidente do FORPROEX, eleita no Encontro Nacional do FORPROEX, em 2021.

Brasil. (G1 notícias, 10 de agosto de 2021). Seguem, na figura 32, as concepções antagônicas de universidades existentes na atualidade, tanto no Brasil, quanto na Argentina:

Figura 32 – Concepções antagônicas de universidade



Fonte: produzido pela autora (2021).

A desconstrução paradigmática da universidade elitista iniciou com a Reforma de Córdoba, em 1918, em que o modelo de universidade catedrática, fechada à sociedade, medieval e autoritária entrou em crise para dar lugar a uma universidade democrática.

Nesse sentido, a extensão universitária foi um dos princípios da Reforma de 1918, a fim de mostrar que a universidade possui uma função social e, atualmente, continua sendo um contexto emergente que constitui um novo paradigma de uma universidade democrática, passando, fundamentalmente, pela reestruturação do currículo, mas ainda convivendo com concepções antagônicas entre a lógica de desenvolvimento social humano e a lógica do mercado.

Ainda, a partir do dispositivo analítico produzido nesta tese, identificam-se todos os fatores que a configuram em contextos emergentes, apresentando-a nos campos científicos da Universidade de Córdoba e Universidade Federal de Santa Maria numa perspectiva comparada, tendo como principais agentes sociais, os gestores públicos, e como rupturas, a epistemológica e da estrutura curricular rígida promovida por novas políticas e práticas na Universidade a partir da extensão universitária. A seguir aplica-se o dispositivo de análise de contexto emergente, caracterizando os fatores: objeto, condições sócio-históricas, agentes sociais, ruptura e implicações.

4.2 OBJETO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CAMPO CIENTÍFICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (BRASIL) E UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)

O objeto, explicitado durante toda a tese, é a extensão universitária, a qual, neste estudo, está circunscrita no campo acadêmico da universidade argentina e histórica (UNC) e que, através da memorável Reforma de Córdoba (1918), introduz a temática da relação universidade-sociedade em toda América Latina e da universidade brasileira (UFSM) e jovem que já nasce extensionista.

4.2.1 Concepção de extensão na UNC e na UFSM

A extensão universitária, a partir da Reforma de Córdoba, surge de forma vertical e assistencialista, no entanto, ao longo dos anos veio adquirindo uma polissemia de concepções e heterogeneidade de ações que, muitas vezes, podem ser confusas e atender a diferentes interesses. A multiplicidade conceitual da extensão expressa um conjunto de problemas teóricos, pedagógicos e políticos que articulam projetos político-acadêmicos capazes de disputar os modos hegemônicos de fazer universidade (TOMMASINO; CANO, 2016).

Entretanto, as redes acadêmicas latino-americanas (UDUAL³³, ULEU³⁴, AUGM³⁵, entre outras) passaram a desenvolver uma nova perspectiva epistêmica, a partir de uma concepção latino-americana de extensão que é crítica e emancipatória, como uma epistemologia própria do Sul (SANTOS; MENESES 2014), especialmente, influenciada pelo brasileiro FREIRE (1971). Essa concepção crítica também ainda está em processo de assimilação, conforme fala do Gestor universitário/UNC-2:

"[...] Desde hace muchos años se ha llegado a un consenso sobre un modelo de diálogo con la sociedad [...] La UNC es una gran institución y cada unidad universitaria trabaja de manera autónoma [...] La forma en que se pone en práctica este diálogo de conocimiento varía mucho porque depende de la cultura institucional de cada facultad y disciplina y del proyecto que está vinculado [...] Es inevitable que haya una cuota de asistencia en las propuestas, incluso como una demanda de la propia comunidad, pero la Universidad siempre aclara que no puede desempeñar el papel del Estado" (Gestor Universitario/UNC-1).

³³União de universidades latino-americana

³⁴União Latino-americana de Extensão universitária

³⁵Associação das Universidades do Grupo de Montevideu

O gestor universitário/UNC- 2 reconhece que a extensão dialógica já é um consenso na UNC, mas destaca que a maneira em que ocorre tal diálogo com a sociedade depende de cada unidade universitária. Também reconhece que o assistencialismo ainda é praticado, especialmente quando há demanda da própria comunidade, mas ressalta que a universidade não pode realizar a função que pertence ao Estado. Pela fala do gestor não fica claro se a extensão, além de dialógica, também é crítica, entretanto, em outra entrevista, com outro gestor diz que: *[...] não é fácil para a universidade mudar sua estrutura para se adaptar a essa visão crítica de extensão. Isso seria mudar o modelo universitário, então a extensão tem muitos desafios dentro da universidade* (Gestor universitário/UNC-4). Tal fala desnuda que a extensão crítica na UNC ainda não se concretizou e que apenas uma mudança de concepção de universidade poderia levar a uma visão crítica de extensão.

O gestor universitário/UFSM - 1 declara:

“[...] A UFSM adota uma concepção mais crítica de extensão a qual consta na política institucional de 2019, mas não tem como escapar de um trabalho que seja mais assistencialista porque se tu chega a uma comunidade e as pessoas estão ali passando fome ou alguma necessidade no âmbito sanitário ou de saúde, primeiro isso será resolvido para depois avançar [...] Agora, essa ação assistencial não pode substituir as ações do observatório de direitos humanos que foca nas crianças, essa sim é uma ação crítica”.

O gestor universitário/UFSM-1 ratifica uma concepção institucional crítica, inclusive registrada na nova política extensionista (2019), entretanto acrescenta que não há como esquivar-se de algumas ações assistencialistas, já que é necessário primeiro dar um apoio em necessidades básicas das comunidades, antes mesmo de propor as ações extensionistas mais críticas. Ter a concepção crítica em seus documentos institucionais é um primeiro passo para que a comunidade universitária possa interpretá-la e ressignificá-la, já que políticas não são simplesmente implementadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), o que, certamente, poderá ser constatado no contexto da prática.

O gestor da UFSM também traz uma preocupação pertinente em tornar as condições básicas das comunidades mais dignas, o que de fato é fundamental, visto que boa parte das comunidades em que se realiza extensão são de baixas condições sócio-econômicas, o que evidencia muitas falhas nas políticas públicas do Estado, gerando necessidade de ações assistencialistas por parte da sociedade e da universidade. O mesmo gestor também exemplifica uma ação crítica que é realizada na UFSM, como o observatório de direitos

humanos, o qual não pode ser substituído por ações assistenciais. Assim, compreende-se que a extensão crítica está mais presente na gestão da UFSM e em uma das unidades acadêmicas da UNC, da área das ciências humanas.

4.2.2 Gestão da Extensão na UNC e na UFSM

A área de extensão da Universidade de Córdoba é gerida pela “Secretaría de extensión universitaria” considerada “como um espacio político-estratégico fundamental, cuyas argumentaciones y decisiones se fundamentan en el conocimiento profundo sobre los debates actuales de la función de Extensión en la Universidad Pública” (SECRETARIA DE EXTENSÃO, UNC, 2020). Atualmente, um dos grandes desafios logísticos da UNC foi implementar um sistema para registro das ações extensionistas:

[...] La UNC ha tenido una tradición extensionista desde la reforma de 1918, pero los proyectos, hasta entonces, no estaban registrados en un sistema computarizado, por lo que había colegios con mayor n. acciones de extensión institucionalizadas y otros no". (Gestor universitário/UNC-3)

Mesmo tendo recurso do Programa de Fortalecimento à extensão universitária (Secretaria de Políticas Universitárias/MEC), a UNC enfrentou bastante resistência, especialmente dos docentes que teriam que passar a registrar os projetos de extensão no sistema, entretanto o Gestor universitário/UNC-3 destaca: *"Si quisieramos una extensión seria, organizada y sistemática, se necesitaría este sistema computarizado incluso para tener más transparencia".* (Gestor universitário/UNC-3). Além disso, nas unidades acadêmicas, a gestão é realizada pelas Secretarias de extensão próprias, de maneira descentralizada e autônoma.

A área de extensão universitária na UFSM é gerida pela Pró-Reitoria de Extensão (PRE). A PRE deve coordenar, supervisionar e dirigir a execução de atividades de extensão universitária, o que inclui a articulação e participação na elaboração da política de extensão da Universidade, em conjunto com a Câmara de Extensão³⁶. Também compete à PRE a aplicação da política de extensão aprovada pelo CEPE, bem como propor a regulamentação das ações de extensão e convalidar o registro destas ações (programas, projetos, cursos, eventos,

³⁶conselho superior que trata de deliberações a partir da política institucional de extensão.

prestação de serviços, publicação e produtos acadêmicos), efetivadas pelas unidades e subunidades de ensino. De acordo com o Gestor universitário/UFSM-1:

“[...] O que a gente tem feito no âmbito da Pró-Reitoria é entender qual é o seu papel... a Pró-Reitoria não faz extensão, quem faz extensão são os extensionistas... a PRE precisa fomentar, regulamentar, articular, estabelecer parcerias... a gente pavimenta a via para que os nossos extensionistas possam trafegar com fluidez. acho que essa visão foi muito importante para ter foco na extensão da UFSM.”
 (Gestor universitário/UFSM-1)

Como desafio de gestão da extensão na UFSM, destaca-se a questão do financiamento: “é preciso pelo menos distribuir o orçamento igualmente entre ensino, pesquisa e extensão [...] não pode ser só o discurso institucional de valorização, precisa ter uma afirmação no orçamento.” A fala do Gestor universitário/UFSM-1 aponta uma discriminação histórica na gestão do orçamento da UFSM, onde a extensão sempre recebeu menos recursos que o ensino e a pesquisa, confirmando uma necessidade de valorização financeira da extensão. No entanto, a PRE veio conquistando mais espaço nos campos de disputas orçamentárias, através do trabalho desenvolvido projetos de relevância que fundamentam um aumento de recursos para a extensão universitária. Assim, enquanto a UFSM destaca o financiamento como um desafio de gestão, para a UNC, que conseguiu recursos da SPU para informatização das ações extensionistas, o desafio foi a realização do seu registro pelos docentes.

Também convém esclarecer que, na Argentina, as universidades possuem as Secretarias de extensão e no Brasil, as Pró-Reitorias de extensão, sendo a denominação diferente, mas as funções são as mesmas, em que cabe muito bem a analogia realizada pelo gestor universitário/UFSM-1, que vale para as duas instituições, o qual destaca que a gestão “pavimenta a rua para que os extensionistas trafeguem com fluidez”, ou seja, é um órgão articulador e que busca balizar as políticas institucionais com as políticas nacionais para promover a extensão em suas instituições.

4.2.3 Políticas institucionais de extensão e seus desafios na UNC e na UFSM

Em 2016, foi aprovada, pelo conselho superior da UNC, a sua principal política institucional de extensão “Compromisso social estudantil” (PCSE), através da Portaria HCS n. 4/2016 e o regulamento n. 2/2017 que estabelecem que todos os alunos que ingressaram na UNC a partir de 2015 e, posteriormente, devem concluir a participação no PCSE como

requisito para a obtenção do título de graduação. O Programa Compromisso Social Estudantil (PSCE) visa incorporar ações, tarefas ou projetos relacionados à extensão universitária que consistam em ações socialmente relevantes na formação de todos os alunos da UNC de maneira obrigatória. O Programa é cogerido pela Secretaria de Extensão Universitária e a Secretaria de Assuntos Estudantis da UNC: “Hoy, a casi 100 años de esa gesta, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) busca reivindicar más que nunca aquellos principios reformistas, por medio del programa de Compromiso Social Estudiantil” (SECRETARIA DE EXTENSÃO/UNC, 2016). O PSCE corresponde às práticas socioeducativas propostas pela Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação (2018) e engloba a participação dos alunos, docentes, técnico-administrativos em educação, egressos e comunidade externa. Os alunos devem se inscrever em projetos de extensão e cumprir no mínimo, 30 horas de extensão efetiva no projeto e, no máximo, 60h ao longo da carreira estudantil, podendo ser divididos em participações em mais projetos desde que com carga mínima de 15h. Os docentes também contabilizam carga horária para o plano de carreira (Resolução n.06/2008 carreira docente Resolução n.1933/2018). Ao final das atividades, todos os envolvidos recebem certificado de participação nos projetos extensionistas.

Segundo a Secretaria de Extensão Universitária as ações de extensão do PSCE se caracterizam por serem interfaculdades e interdisciplinares, promovendo a interação entre os diversos campos do saber e a comunidade dentro das linhas temáticas: Habitat e meio ambiente; Educação; Saúde; Tecnologia e sociedade; Ruralidade; Comunicação, arte e cultura; Cidadania e Direitos Humanos; Economia, produção e trabalho; Vínculo tecnológico.

No entanto, para o gestor universitário/UNC-5, que é coordenador de projeto de uma faculdade da UNC, a Reitoria não se comunica com as equipes dos projetos: “[...] Siento que las políticas de la universidad no se comunican con las políticas de la facultad, sino con nuestra secretaría de extensión de la facultad tenemos diálogo constante”. A fala aponta uma falha de comunicação institucional que precisa ser repensada na UNC.

O referido programa visa promover a participação ativa da comunidade universitária na análise e intervenção em problemas de interesse social, formando-os como alunos críticos, solidários, transformadores e comprometidos com a realidade:

“[...] Yo diría que el compromiso estudiantil es una variable muy fuerte como componente político, aunque haya diferentes visiones políticas, pero la idea de la universidad tiene mucho que ver con la reforma universitaria que es la referencia del protagonismo estudiantil en la universidad al servicio de la comunidad, es una

demandas de los estudiantes insertados en la dinámica social. (Gestor universitário/UNC-2)

O PSCE, atualmente, é a principal política institucional da UNC e foi reivindicado pelos próprios estudantes. Os relatos dos gestores também apontam a referida política como uma maneira de implantar as práticas socioeducativas na universidade conforme Resolução n. 233/2018, sem interferir na autonomia das unidades universitárias, não exigindo uma reforma curricular nos cursos de graduação. Isso é uma alternativa ao desafio gerado pelas regras de avaliação da Coneau, que avaliam as práticas socioeducativas em determinados cursos, produzindo uma disparidade nas reformas curriculares:

[...] hay cursos que coneau evalúa prácticas sociales y otros que no, porque tiene una ley más estricta para cursos relacionados con la salud, el bienestar y el patrimonio que pasan por un proceso más riguroso de acreditación [...] esto produce disparidades en las modificaciones curriculares, porque hay cursos que las prácticas sociales no están acreditadas. (Gestor universitário/UNC-3).

Nessa direção, o gestor universitário UNC-5, declara que para a curricularização da extensão são abertas convocatórias para os docentes interessados em inscrever seus projetos e disciplinas, no entanto não é obrigatória a participação. Outro desafio destacado pela gestão é a efetivação da transformação social:

[...] el diagnóstico de los últimos años es pesimista y parece que las acciones extensionistas han servido poco para las ideas de transformación social [...] El Estado utiliza la universidad como instrumento de legitimación para sus prácticas, pero sólo para "foto" y no en acciones concretas... en teoría promete estar al lado de las universidades, pero en la práctica no ayuda en la implementación de políticas y efectividad en términos de transformación social. (Gestor universitário/UNC-2)

A fala do gestor aponta que falta maior apoio do Estado para implementação de políticas para que a transformação social se concretize, pois o Estado se utiliza da universidade apenas para “foto”, ou seja, o apoio é só teórico, mas precisa ser mais concreto.

Na UFSM, a atual Política de Extensão foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em dezembro de 2018. Sua construção ocorreu a partir de um processo colaborativo que envolveu discussões com todas as unidades acadêmicas da instituição. A nova Política de Extensão da UFSM visa orientar e integrar as atividades extensionistas desenvolvidas em âmbito institucional. O texto dispõe sobre diretrizes, objetivos, linhas e eixos de extensão da universidade, bem como a caracterização,

classificação, registro e financiamento das ações de extensão. Para o gestor universitário a nova política da UFSM fortalece o compromisso social universitário:

“ [...] Nós queremos estreitar esses vínculos cada vez mais com os diferentes segmentos, diga-se de passagem, desde alguns grupos sociais em situação de vulnerabilidade até o meio empresarial e industrial. (Gestor universitário/UFSM-1).

No ponto de vista do gestor universitário/UFSM-5, que é coordenador de projeto em uma unidade acadêmica, há poucos anos a extensão vem ganhando destaque:

“ [...] acho que a extensão historicamente sempre sofreu de uma subvalorização, parece que o ensino e pesquisa são os processos centrais de formação e é bem recente essa política de inserir a extensão nos currículos de graduação, nos últimos anos a extensão tem ganhado maior destaque.

Um dos itens mais importantes e motivador da nova Política de Extensão da UFSM foi a definição de diretrizes para a inserção das ações de extensão nos currículos dos cursos de graduação determinados pelo Plano Nacional de Educação (2014). A partir da curricularização da extensão, 10% da carga horária dos cursos de graduação devem ocorrer em programas e projetos de extensão de pertinência social, sem implicar em aumento da carga horária dos cursos. Nesse sentido o Gestor universitário/UFSM-1 destaca os desafios da UFSM na atualidade:

“ [...] Na UFSM os desafios principais são: concluir a curricularização da extensão em 100% dos cursos de graduação, atuar de maneira conjunta em relação à extensão no âmbito da pós-graduação e avançar nos indicadores de avaliação de extensão no plano de gestão, onde incluímos parâmetros para avaliação”.

Observa-se que a política institucional da UFSM é mais ampla, regulamentando a extensão para todas as unidades acadêmicas e pensando nos seus desafios como a curricularização da extensão, a inserção social na pós-graduação (em que a nova política prevê bolsas de extensão para alunos de pós-graduação) e indicadores de avaliação. Já a política da UNC foca no público discente, não tendo efeito direto sobre os currículos dos cursos, mas contabilizando carga horária e sendo um requisito para diplomação.

A pesquisa apontou que as concepções extensionistas são, em consenso institucional, dialógicas nas duas instituições, contudo precisam evoluir enquanto concepção e práticas críticas, o que pressupõe a reflexão e mudança do atual modelo de universidade, um grande desafio. Em relação à gestão, as duas instituições possuem órgãos equivalentes nas funções que desempenham, os quais atuam na articulação da política da extensão. Como desafios de

gestão, a UNC destaca a informatização dos registros das ações extensionistas e UFSM aponta o financiamento da extensão, cujo valor é menor quando comparado aos recursos destinados ao ensino e pesquisa. Em relação às políticas institucionais, a extensão é citada nos principais documentos tanto da UNC quanto da UFSM. As universidades possuem políticas específicas de extensão, enquanto a UFSM abrange toda a comunidade acadêmica, com atenção especial à curricularização da extensão nos cursos de graduação, já a política principal de extensão da UNC é focada nos alunos através do Programa Compromisso Social Estudantil, sendo este um requisito para diplomação dos estudantes. Assim, este trabalho mostrou que universidades com diferentes trajetórias, apesar de possuírem similaridades e diferenças em suas concepções, gestão e políticas extensionistas, apontam uma evolução crescente da institucionalização da extensão universitária, tendo a inserção da extensão nos currículos como debate atual nas duas instituições.

4.3 CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL E NA ARGENTINA

Em cada período histórico existiram condições históricas que demandaram uma resposta da universidade à sociedade, como por exemplo, no caso da Inglaterra, onde a necessidade de formação/capacitação para trabalhadores, após a revolução industrial, impulsionou a oferta de cursos profissionalizantes; ou então nos Estados Unidos, a partir de uma demanda de modernização da agricultura, implantou a transferência de tecnologia. Já na América Latina, inicialmente foram reproduzidos modelos de extensão inglês e americano, entretanto, atualmente, as desigualdades sociais exigiram outra extensão com foco na redução das problemáticas sociais. Assim, cada continente, em cada época, possuiu distintos contextos emergentes que promoveram configurações extensionistas próprias. Tais considerações nos permitem refletir que os contextos emergentes são inerentes a cada período histórico e são promotores de mudanças, tendências e adequação de políticas públicas, gestão e práticas acadêmicas.

Dentro da trajetória histórica do Brasil e da Argentina importa destacar cinco fatos semelhantes nos dois países que foram configurando a extensão universitária ao longo do tempo; primeiro, a maneira em que as universidades foram criadas em cada país, totalmente voltadas ao ensino; segundo, a ação dos movimentos estudantis que reivindicaram a relação universidade-sociedade; terceiro, os regimes ditoriais que promoveram a repressão de

estudantes e servidores públicos e extinguiram (Argentina) ou limitaram as ações extensionistas em assistencialismo/paternalismo (Brasil), o quarto, quando a vertente neoliberalista influencia a venda de serviços educacionais e extensionistas e o quinto, a partir da crise do neoliberalismo, quando a extensão assume um viés crítico e de formação integrada ao ensino e à pesquisa. Também são analisadas as políticas e gestão relativas à extensão e por fim, a questão do financiamento da extensão, nos dois países. O estudo comparativo foi realizado a partir da identificação das semelhanças, das diferenças, dos atores sociais envolvidos e das repercussões dos fatos históricos e das políticas sobre a extensão universitária no Brasil e na Argentina.

No ponto de vista de Bloch (2001) “O conhecimento dos fragmentos, sucessivamente estudados, cada um por si, jamais propiciará o do todo; não propiciará sequer o dos próprios fragmentos”, assim a história é “uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens” (BLOCH, 2001, p. 128) e possibilita à pesquisa a compreensão dos fatos ao longo do tempo, tão importante para a compreensão das configurações de extensão universitária no Brasil e na Argentina. Esta seção também corresponde ao eixo transversal desse estudo de casos comparados (BARTLETT; VAVRUS, 2016), conforme figura 33:

Figura 33: Evolução histórica da extensão no Brasil e Argentina

Eixo transversal: evolução histórica da extensão



Fonte: elaborado pela autora.

4.3.1 Criação dos sistemas de Educação Superior no Brasil e Argentina

A história da extensão universitária no Brasil e na Argentina ocorre dentro da história da Educação Superior destes países. Quando as universidades foram criadas na Argentina (séc. XVII) e no Brasil (séc. XIX), mesmo em épocas e colonização bem diferentes, os países tiveram, em comum, uma Educação Superior pautada apenas na dimensão do ensino, caracterizada por ser elitista, conteudista, tecnicista e sem contato com as demandas sociais. A Educação Superior tanto na Argentina quanto no Brasil foi “importada” da Europa, sendo modelos de ensino arcaicos e jesuíticos. Na Argentina, a ideia da cátedra, do ensino dogmático advém da gestão religiosa jesuítica que fundou a Universidade de Córdoba em 1613. No Brasil, as escolas superiores também foram inicialmente geridas por Jesuítas e, posteriormente, o ensino superior foi estabelecido para atender as demandas da Coroa Portuguesa que veio para o Brasil em 1808.

Enquanto na Argentina se encontra uma universidade que está sob forte dominação espanhola e religiosa, no Brasil, a universidade encontra-se sob colonização portuguesa, a partir de modelos universitários europeus, sendo fundadas a partir da epistemologia do Norte. E é contra esta “epistemologia ocidental dominante” construída na base das necessidades de dominação colonial que Santos e Meneses (2014) contra-atacam teoricamente, pois está assentada na ideia de um “pensamento abissal” que separa experiências, saberes e atores sociais entre visíveis e úteis e os invisíveis inúteis. E nessa perspectiva de dominação (pelos atores visíveis) as universidades se estabeleceram na América Latina, sem pensar nas necessidades do povo latino-americano (atores invisíveis). Uma das consequências dessa hegemonia repercute também em uma relação desigual de poder e saber, a ponto de suprimir os saberes dos povos locais, o que não deixa de ser uma invasão cultural conforme perspectiva freiriana (FREIRE, 1976) ou violência simbólica (BOURDIEU, 1984). As implicações disso perduram até hoje, talvez de outras maneiras, como será abordado a seguir.

4.3.2 Os movimentos estudantis e a luta pela função social da universidade

No período de 1918 a 1967 ocorreram os principais movimentos estudantis, nos dois países, os quais protagonizaram importantes manifestações a favor da modernização das universidades e de sua abertura para a sociedade. Na Argentina, destaca-se a Reforma de Córdoba (1918) que, dentre seus princípios, está incluída a extensão universitária. Os reformistas tinham convicção de que a universidade precisava cumprir sua função social, na tentativa de minimizar problemas sociais e “levar” cultura para as classes pobres. Ainda que, a partir de uma concepção elitista e assistencialista, foi um movimento de importância latino-americana que plantou uma semente muito importante para o compromisso social universitário. Os estudantes de Córdoba clamaram aos estudantes de toda América do Sul para que observassem como suas demandas eram similares, assim como a tarefa que se impunha, a de reformar as universidades a partir de uma bandeira comum: mudar os mecanismos administrativos, o ensino, a relação sociedade e universidade e a prática docente. Segundo Vuksinic e Méndez (2018, p. 87) a Reforma de Córdoba (Argentina) aborda a extensão como: “una proyección al pueblo de la cultura universitaria, que pretende fortalecer la función social de la universidad como institución y la preocupación de la misma por los problemas nacionales”.

Tal influência logo chegou ao Brasil e, dez anos após o Manifesto de Córdoba (1918), os estudantes do Rio de Janeiro também publicaram um manifesto (1928), no qual reafirmaram as reivindicações de Córdoba e referenciaram a extensão universitária como espaço de comunicação com os trabalhadores. Segundo Azevedo, Braggio e Catani (2018, p. 42), “os estudantes brasileiros tinham as mesmas reivindicações do Manifesto de Córdoba (1918)”. Apesar disso, o Estatuto Universitário de 1931, citou a extensão de maneira muito superficial e, não satisfeitos, no ano posterior, os estudantes publicaram o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), no qual dedicam um capítulo inteiro para tratar da extensão universitária denominada como “função social da universidade”. A reivindicação da Reforma Universitária, implícita nos manifestos, defendia o comprometimento da universidade com os problemas sociais, de saúde, educação e economia, já que até então, a universidade não havia assumido a extensão como função acadêmica (AZEVEDO; BAGGIO; CATANI, 2018). No Brasil, a repercussão do manifesto de 1932 foi tão significativa que possibilita classificá-lo no mesmo patamar do Manifesto de Córdoba (1918), inclusive até hoje ecoa na defesa da educação enquanto bem público e enseja a luta por uma universidade pública, gratuita e de qualidade, proclamando, pela primeira vez a democratização da

educação no Brasil. O Manifesto Pioneiros da educação (1932/Brasil) atenta para que a universidade “cumpra a sua tríplice missão através das funções: criadora de ciência (pesquisa), docência (ensino) e vulgarizadora ou popular (extensão), sendo esta última tanto para ciência quanto para arte (PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932). Assim para os pioneiros, a função extensionista era a de divulgação científica e cultural à população.

Constata-se que os movimentos estudantis argentinos e brasileiros foram importantes protagonistas a favor do compromisso social universitário em seus países, produzindo mudanças significativas na época, sendo fundamentais para que IES ofertassem ações de extensão no formato de cursos e palestras à comunidade, ainda que numa concepção inicialmente difusãoista.

O movimento estudantil brasileiro se institucionaliza apenas em 1938, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), a qual nos anos 60 realizou diversos eventos com vistas à Reforma Universitária brasileira que só ocorreu em 1968. Já na Argentina, após os anos 60, o movimento estudantil perde força com o regime militar, mas age clandestinamente como resistência de esquerda. Nos anos 70 surge a Juventude Universitária Peronista (JUP), no entanto, com o golpe de 1976 o movimento é desmantelado, sem possibilidade de resistência.

Somente após os anos 80, os movimentos estudantis retomam sua força, porém, na percepção desta autora, sua adesão e intensidade nunca voltaram a serem as mesmas até os dias de hoje. Para Costa (2005), a luta pela gratuidade, autonomia e democracia nas universidades são pontos cruciais para os movimentos estudantis argentinos e brasileiros que promoveram mudanças estruturais na Educação Superior. Sendo assim, pode-se afirmar que a extensão universitária tem uma origem estudantil, reformista e de democratização da universidade.

4.3.3 Regimes autoritários e a repressão das universidades (anos 60-80)

Brasil e Argentina também compartilham, em suas histórias, os regimes ditoriais, especialmente nos anos 60, os quais promoveram mudanças na Educação Superior e na concepção de extensão universitária com especificidades em cada um destes países.

No Brasil, o regime militar (1964-1985) teve duração de vinte anos, sendo considerado o primeiro regime autoritário a ser estabelecido na América Latina, sob influência dos EUA,

abrindo precedente para que mais regimes autoritários fossem estabelecidos nos demais países latino-americanos. Durante o período ditatorial, destacam-se ações de controle social na Educação Superior com vigilância, punição e normatização para funcionários, professores e estudantes. Algumas medidas punitivas também foram aplicadas como intervenções e fechamento de organizações estudantis e de servidores públicos; proibições de manifestações públicas, expulsão, tortura, prisões, assassinatos e desaparecimento de estudantes e servidores públicos. Também foram criadas normativas para conduta de servidores e estudantes (MASSAN, 2013).

Nessa direção, SAVIANI (2008) aponta um novo paradigma educacional denominado concepção produtivista da educação com orientações impositivas da ditadura, já que a Educação Superior tinha relevância para o regime na medida em que eram necessárias para o desenvolvimento econômico dentro de um molde conservador. Assim, nesta época, a extensão universitária se tornou uma bandeira do Estado para o desenvolvimento do país:

Responsabilizar a comunidade universitária pela tarefa do serviço comunitário, sem o cunho político de resistência, era uma forma muito perspicaz de canalizar as energias dos estudantes em prol da nação, de uma maneira que o controle e a ordem do país pudessem ser restaurados e preservados. Cabia então à Extensão Universitária, realizar esse grande feito por meio do serviço comunitário, articulado à concepção de desenvolvimento do país. (GONÇALVES; VIEIRA, 2013, p. 277).

Mesmo com todas as adversidades, do regime ditatorial, importa mencionar que em 1974, o Ministério da Educação chegou a institucionalizar a Coordenação de extensão universitária (CODAE) e elaborou a primeira Política de Extensão Universitária (1975) que, apesar do forte controle da censura, estabeleceu um primeiro conceito de extensão universitária, cujo texto foi motivo de muitos debates e disputas ideológicas entre o MEC e as universidades. Para Nogueira (2000), a CODAE e o plano de extensão representam uma ação estratégica política do MEC, pois resgatam o seu papel de formulador de política educacional. O texto legal refere-se à abertura às instituições e comunidades para troca de saberes, conforme concepção de Paulo Freire (SOUZA, 2000). No entanto, em 1979 realizou-se uma reforma administrativa no MEC e extinguiu-se a CODAE, sem criar um órgão que pudesse dar continuidade às suas ações na nova estrutura (NOGUEIRA, 2000).

Na Argentina, impressiona a quantidade de golpes militares, seis ao total (1930-1932; 1946-1946; 1955-1958; 1966-1973; 1976-1982), sendo os dois últimos, os quais os militares estabeleceram regimes autoritários mais duradouros e violentos da América Latina,

contabilizando cerca de 30 mil civis mortos. Nesse sentido, a Argentina amargou uma instabilidade política muito intensa, alternando governos democráticos e ditoriais, o que gerou uma grande desarticulação das políticas educacionais, especialmente as da Educação Superior, uma vez que ora se consideravam os princípios reformistas de 1918 e ora não eram considerados... Tudo isso refletiu também na extensão universitária, uma vez que as universidades foram consideradas focos de comunismo, além de diversas manobras políticas para desmantelar os movimentos estudantis, tendo como estratégia principal a expansão das universidades nacionais na Argentina e assim diminuir a concentração de estudantes (BUCHIBINDER, 2005). Tal medida mostra o quanto protagonistas foram os estudantes argentinos, a ponto de serem combatidos pelos governos militares, pois apresentavam uma ameaça ao governo autoritário. Os docentes também foram bastante afetados, tendo boa parte deles emigrado da Argentina. Assim, com docentes e discentes dispersos não havia condições de focar na extensão universitária. O último regime militar de (1976) agiu com maior rigidez, exercendo forte controle político-ideológico sobre a universidade, eliminando os debates e as confrontações de ideias, grandes ferramentas de produção do conhecimento. Dessa forma, a extensão também perdeu o espaço que havia conquistado nos anos anteriores, restando apenas como atividade docente, sem participação estudantil.

Constata-se que, no Brasil, o regime militar, apesar da repressão nas universidades, utilizou a extensão universitária como bandeira de governo, nas ações de defesa e desenvolvimento, incluindo os estudantes, enquanto na Argentina a ações de extensão foram quase totalmente extintas e quando houve alguma ação, foi sem a participação estudantil.

4.3.4 Período de redemocratização e a onda neoliberalista

Somente na década de 80 inicia o processo de redemocratização na Argentina (Presidente Raúl Alfonsín - 1983) e no Brasil (Presidente Tancredo Neves - 1985), encerrando a ditadura nesses países, mas com consequências para a educação. O regime militar havia consolidado a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do ensino; implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência (SAVIANI, 2008).

A transição democrática ainda se somou a onda neoliberal no contexto internacional nos anos 90. Nasce, então, o conceito de Sociedade do Conhecimento que tem como

pressuposto a capacidade de produção industrial e de tecnologia e inovação para responder às necessidades do mercado. Diante da crise e das exigências da nova Sociedade do Conhecimento, as universidades são pressionadas a mudanças que a tornem mais autônomas, independentes do Estado, apesar de custadas por este, ou heterônomas com interferência de setores externos a ela, os quais teriam cada vez maiores poderes para a definição de sua missão, de sua agenda e de seus produtos (SGUSSARD, 2002). O dilema central que emergiu foi o de como harmonizar os objetivos do setor público, os interesses privados e o ethos acadêmico?

Nessa direção, Santos (2011) aponta as três crises da universidade: a crise da hegemonia, a qual ocorre quando a universidade não responde conforme as expectativas do Estado de produzir conhecimentos e cultura “superiores” e, ao mesmo tempo, dar conta de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, então o Estado busca novas alternativas o que rompe com a hegemonia da universidade. A crise de legitimidade, quando a universidade deixa de ser um espaço elitizado para ser democratizado; e de institucionalidade quando a universidade vivencia um confronto entre autonomia e responsabilidade social. Tal crise agrava-se na medida em que a universidade perde espaço nas políticas públicas, tornando a autonomia universitária sujeita ao controle estatal. Logo, a última crise, a da institucionalidade, só foi uma consequência das duas primeiras.

[...] o embate da universidade com o neoliberalismo está na ideia de que a universidade pública é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário. (SANTOS, 2011, p. 6)

No Brasil, somente a partir de 1985, quando o foi instituída a escolha de reitores por voto direto, foi que surgiram novas iniciativas de extensão universitária, entendida então como compromisso social da universidade com a população, visando a transformação social (SOUSA, 1995). Sendo assim, podemos considerar que a visão de compromisso social é recente nas universidades brasileiras que, até então, estavam integralmente à serviço do Estado, numa perspectiva assistencialista.

No Brasil, destaca-se que após a extinção da CODAE, a extensão universitária perde seu espaço no Ministério da Educação, no entanto, em 1987 realiza-se o primeiro Fórum de Pró-Reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, instituindo um novo espaço

político, porém de iniciativa dos Pró-Reitores de extensão das universidades públicas brasileiras.

Em termos políticos, Brasil e Argentina se assemelham, em muitos aspectos, em suas trajetórias de consolidação nacional da extensão universitária. O Brasil promulgou a Constituição Federal (1988) e em a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Argentina a sua Constituição (1994) e, em seguida, a Lei de Educação Superior (1995) que abordam a Educação Superior em cada país, incluindo a função extensionista das Instituições de Educação Superior, conforme demonstra quadro 13.

Nas leis brasileiras, destaca-se o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na constituição federal e na LDB, o termo extensão universitária aparece 8 vezes, quando trata das finalidades da Educação Superior e do desenvolvimento de ações extensionistas (cap. IV), já as leis argentinas abordam um pouco menos a extensão, citando-a apenas quatro vezes quando aborda autonomia das IES; as funções do conselho interinstitucional para elaboração e desenvolvimentos de planos de ensino, pesquisa e extensão e a consideração da extensão na avaliação institucional interna e externa.

Quadro 13 – Marcos políticos associados à extensão universitária no Brasil e na Argentina (1980-2020)

Brasil	Argentina	Descrição
Criação FORPROEX (1987)	Criação REXUNI (2008)	Entidades que reúnem agentes sociais para discutir e articular a extensão universitária em nível nacional
Criação do PAIUB (1993) e SINAES (2004)	Criação da CONEAU (1995)	Sistemas de avaliação da Educação Superior que incluem como quesito as ações de extensão nas universidades
Constituição federal (1988) e LDEBN (1996)	Lei de Educação Superior (1995)	Legislação nacional que aborda a Educação Superior e extensão universitária
Plano nacional de extensão (1999)	Plano estratégico de extensão (2012)	Planejamentos estratégicos para a extensão universitária
Lei inovação tecnológica (2004)	Lei inovação tecnológica (1990)	Transferência de tecnologia que se referem à prestação de serviços de pesquisa e de extensão
Política Nacional de Extensão (2012)	Programa de Fortalecimento à extensão (2009)	Políticas nacionais de extensão
Diretrizes nacionais de extensão (2018)	Resolução n. 233/2018 Práticas socioeducativas	Políticas de inserção curricular da extensão

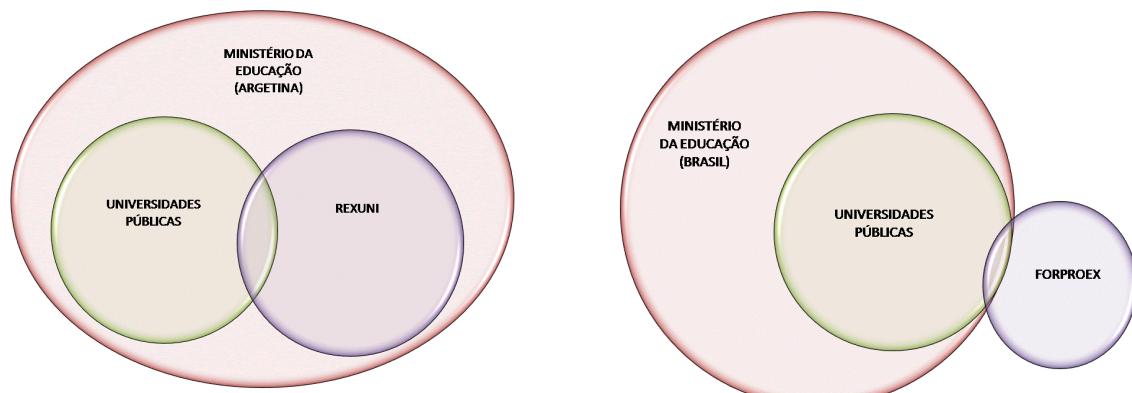
Fonte: organizado pela autora.

Destaca-se que os dois países possuem entidades que discutem e articulam políticas extensionistas. No Brasil há o Fórum de Pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, o FORPROEX, fundado em 1987 e, na Argentina, há a Rede Nacional de Extensão Universitária, a REXUNI, fundada em 2008:

Como resultado de estos acuerdos se creó la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) en el ámbito del CIN con el objetivo de generar, promover y difundir políticas de extensión universitaria como un espacio federal de encuentros para el trabajo asociativo de cooperación y construir respuestas comunes a problemáticas compartidas.

Uma das diferenças é a relação das redes nacionais de extensão com o Ministério da Educação de cada país. Enquanto no Brasil, o Forproex nasce por iniciativa das universidades públicas, buscando ao longo de toda a sua trajetória, um apoio mais concreto do MEC, na Argentina, a Rexuni já nasce dentro do MEC a partir do Conselho Interuniversitário. Assim, a Rexuni é interna ao Ministério da Educação da Argentina, enquanto o Forproex é externo e trabalha de fora para dentro através de representantes que fazem parte do Conselho de Educação, conforme aponta a figura 34:

Figura 33 – Posição Rexuni e Forproex em relação ao MEC



Fonte: produzido pela autora.

O fato do Forproex ter sido criado cerca de 20 anos antes da Rexuni parece ter contribuído no sentido, de articular políticas extensionistas mais cedo no Brasil do que na Argentina, mas o que não significa que a Argentina não tenha avançado na temática, já que os dois países, atualmente, têm buscado a integração entre ensino, pesquisa e extensão tendo como uma das estratégias principais, a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação, apontados no Brasil pela resolução n. 07/2018 e na Argentina pela Resolução n. 233/2018, ambas partindo do Ministério de Educação correspondente.

Nos anos noventa, o neoliberalismo passou a exercer grande influência nos dois países, incentivando o desenvolvimento tecnológico e a venda de serviços educacionais. Como incentivo promulga-se, primeiramente e na Argentina (1995) e, posteriormente, no Brasil (2004), as leis de inovação tecnológica que refletiram na extensão universitária numa modalidade de transferência de tecnologia e venda de serviços extensionistas. Outra consequência dessa onda neoliberalista também foi a criação dos sistemas nacionais de avaliação da Educação Superior que trouxeram o conceito de responsabilidade social universitária (empresarial), em paralelo com o conceito de compromisso social adotado na América Latina. Tais sistemas avaliativos promoveram as avaliações institucionais da extensão, o que gerou uma discussão e proposição de indicadores de avaliações tanto no Forproex quanto na Rexuni.

No Brasil, em 1999, estabelece-se o Plano Nacional de Extensão que unifica os programas temáticos de extensão nas universidades públicas e a viabilidade de contribuir na solução de problemas sociais do país. Também se propôs assegurar financiamento e reconhecimento do poder público da extensão como Universidade Cidadã, contudo não os alcançou. As principais metas: sistemas de dados de informação; inclusão das universidades na RENEX; elaboração e implementação de um programa nacional de avaliação da extensão; definição de linhas prioritárias de extensão nos planos estratégicos das universidades; adoção de indicadores quantitativos e qualitativos; implantação de um sistema nacional de educação continuada e a distância; articular coordenações de transferência de tecnologias e inovação atreladas às Pró-Reitorias de extensão e instituir um Programa Nacional de Fomento à extensão. define como áreas temáticas: 1. Comunicação 2. Cultura 3. Direitos humanos 4. Educação 5. Meio ambiente 6. Saúde 7. Tecnologia 8. Trabalho.

Ainda nos anos 90, o Estado regulador cria processos de avaliação da Educação Superior como o Programa de avaliação Institucional - Paiub (1997), no Brasil e a Comissão de Avaliação e Acreditação Universitária - Coneau (1995), na Argentina.

4.3.5 A crise do modelo neoliberal e construção crítica da extensão universitária

O início do século XXI é marcado por uma crise do modelo neoliberal no mundo: "sucessão de crises financeiras internacionais e alcança a dimensão de verdadeiras tragédias coletivas nos países, antes chamados de "emergentes" que aplicaram o receituário neoliberal" (GUIMARÃES, 2001, p. 136). Tal crise chegou à América Latina, especialmente nos países vizinhos Brasil e Argentina. GUIMARÃES (2001) ressalta que há fortes semelhanças nas crises que ocorreram no Brasil e na Argentina, contudo há, diferenças estruturais decisivas como o grau de desestruturação produtiva, de crise fiscal e desorganização do setor público e de exposição à especulação financeira é significativamente maior na Argentina do que no Brasil. Em contrapartida, no Brasil, a crise social é hiper dimensionada em relação à Argentina em função do maior grau de concentração da renda.

Nesse contexto de crise neoliberal, Santos (2000) identifica um momento de transição paradigmática que considera epistemológica e societal, decorrente do paradigma dominante: sociedade patriarcal, produção capitalista, consumismo individualista, identidades fortaleza, democracia autoritária e desenvolvimento global e excluente para um novo paradigma que, segundo o autor, vem se desenhando.

Nos anos 2000, as redes latino-americanas e as organizações nacionais de extensão passaram a construir e disseminar uma concepção crítica e formativa da extensão, combatendo as ideias assistencialistas e mercadológicas de extensão. Também foram nessas últimas duas décadas que se evidencia a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão e a formação integral do estudante a partir da inserção curricular da extensão.

Na Argentina é publicado o acordo plenário (2009) do Conselho Interuniversitário denominado “Programa de Fortalecimento da extensão”, o qual buscou desenvolver um sistema de programas e projetos com financiamento em integração com o ensino e a pesquisa, promovendo a articulação com o Estado em seus diferentes níveis (nacional, provincial e municipal). O programa estabeleceu como princípios: interdisciplinaridade; integração ao ensino e pesquisa; cidadania e pensamento crítico; tecnologias sociais; análise de resultados

para promoção de políticas públicas; respeito aos direitos humanos e participação cidadã; projetos criativos de relevância social; construção de saberes com a comunidade. Também impulsionou a criação de projetos/programas institucionais.

No Brasil, a Política Nacional de Extensão (2012) reafirma os objetivos pactuados no Forproex ao longo de sua existência, especialmente, acerca do Plano Nacional de Extensão (1999) e acrescenta novos objetivos e desafios para o fortalecimento da extensão universitária no Brasil. Apesar do termo “Política Nacional de Extensão”, o documento não é uma legislação publicada pelo MEC, mas sim um conjunto de consensos do FORPROEX, construída pelos pró-reitores de extensão das universidades públicas e publicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual serve de referência para todas as universidades públicas brasileiras. O texto realiza uma contextualização histórica da extensão universitária brasileira, traz o panorama atual, aponta uma nova concepção, diretrizes, princípios, desafios e ações políticas necessárias e caminhos para o financiamento para o fortalecimento e universalização da extensão universitária no Brasil. O Forproex faz um convite à comunidade acadêmica para dar materialidade à política:

Concebendo esta Política como uma conquista da Universidade Pública e, portanto, da própria sociedade brasileira, o Forproex convida professores, alunos e técnico-administrativos a empreenderem os esforços necessários para dar materialidade ao seu conteúdo, tornando-a um instrumento efetivo na (re)formulação, implementação e avaliação das ações de Extensão Universitária.

O documento aponta as diretrizes para formulação e implementação das ações de extensão universitária: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante, e Impacto e Transformação Social. A perspectiva é que as diretrizes possam auxiliar na superação das crises da universidade apontadas por Santos (2004): crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Também assinala princípios relacionados à democratização dos saberes, de maneira dialógica e sensível ao público, transformação social, vinculação ao ensino e à pesquisa. Destaca-se um princípio que outorga à extensão a relação com a educação básica:

A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de

contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania. (FORPROEX, 2012, p. 38).

Assim, a área da Educação é uma prioridade para a extensão universitária, especialmente tendo em vista os desafios no Brasil. Os desafios estão relacionados à adesão de mais universidades à política, ao incentivo do protagonismo estudantil; à superação de ações isoladas; exercitar o papel transformador da extensão; estabelecer financiamento; relacionar as ações de extensão às políticas públicas, atualizar sistemas de informação e avaliação; incentivar a emancipação dos atores envolvidos; assegurar o uso de tecnologias inovadoras; priorizar tecnologias sociais.

No que concerne à gestão institucional da extensão, a política orienta que sejam construídos processos de rotina acadêmica com prioridade à: Processo de aprovação das ações de extensão; Processo de monitoramento e avaliação da extensão, inclusive com definição de indicadores; Formas de financiamento da Extensão Universitária; Programas de bolsa de Extensão para estudantes; Formas de participação do estudante nas ações de extensão; Flexibilização curricular; Integralização curricular de créditos em atividades extensionistas; Valorização da participação do docente nas ações extensionistas; Formas de participação de servidores técnico administrativos nas ações extensionistas; Formas de participação da comunidade externa em processos decisórios relacionados com atividades extensionistas específicas.

Outro importante tópico do documento são os eixos integradores: Áreas Temáticas, Território e Grupos Populacionais. São áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho.

O eixo Território destina-se à integração espacial das ações extensionistas com as políticas públicas que se articulam e o eixo Grupos populacionais busca promover ações extensionistas a grupos específicos, considerados de vulnerabilidade social.

Em fevereiro de 2018, a Argentina publicou a resolução n. 233/2018 convidando as instituições públicas de Educação Superior do Sistema Universitário Argentino, dentro de sua autonomia, para incorporar aos seus planos curriculares as chamadas práticas sociais educativas, sendo estas consideradas como requisito necessário para obtenção do título universitário. A resolução considera o modelo de universidade pública argentina, a inserção social universitária, a declaração da CRES 2008 e 2009, os esforços da Reforma de 1918, entre outros, o que demonstra o reconhecimento da trajetória extensionista pelo Ministério da

Educação da Argentina A resolução é bem sucinta e deixa a cargo das universidades, em sua autonomia, organizar esse processo de inserção curricular da extensão, sem definir uma porcentagem na carga horária como foi definido no Brasil. Também estabeleceu que a Secretaria de Políticas Universitárias do MEC poderá realizar convocatórias que fomentem o desenvolvimento das práticas socioeducativas, ou seja, aponta a possibilidade de financiamento, mas não dá garantias. A resolução não traz um novo conceito de extensão, mas incentiva a sua ressignificação:

Que en función de lo antes manifestado, es necesario emprender un proceso de resignificación de conceptos y de articulación de las funciones esenciales, mediante el impulso de nuevas definiciones curriculares, y de prácticas didácticas y pedagógicas innovadoras que permitan a la comunidad universitaria establecer y/o fortalecer los lazos entre la institución universitaria com la sociedad en general (ARGENTINA, 2018).

Destaca-se também que a própria resolução reconhece que em outros países (sem citar quais seriam) em que a extensão teve um desenvolvimento mais tardio, houve um crescimento bem significativo relativo ao conceito de missão e compromisso social universitário, o que deve ser entendido como um efeito das Conferências Regionais de Educação Superior (CRES).

Reconhece, também, que mesmo após cem anos da Reforma de Córdoba há práticas de extensão institucionais que não articulam ensino, pesquisa e extensão, o que demonstra um entendimento de que essas funções deveriam ser indissociáveis também na Argentina. Portanto, as práticas socio-comunitárias só serão institucionalizadas se estiverem nos planos curriculares, o que faz bastante sentido, visto que, por exemplo, na UNC apenas algumas áreas tinham tradição extensionista.

No Brasil, os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014) contemplaram a extensão nos currículos acadêmicos, contudo somente em dezembro de 2018 publicou as Diretrizes Nacionais para a Extensão Universitária na Educação Superior Brasileira, pelo Ministério da Educação, as quais regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os, em seus aspectos, que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos documentos de cada instituição. Também deixou aberta a possibilidade de que as mesmas diretrizes sejam direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação. Abordou a nova concepção de extensão ancorada no processo formativo da Educação Superior, as diretrizes e princípios da extensão universitária. Destacou que o público das ações extensionistas deve

ser externo às IES e que tais ações devem estar atreladas à formação acadêmica, a fim de minimizar equívocos que vinham ocorrendo como, por exemplo, considerar que atividades voltadas à própria comunidade universitária ou atividades isoladas do processo de ensino fossem consideradas como extensão.

Também definiu as modalidades de extensão: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços, deixando a cargo de cada IES a caracterização de cada modalidade. Outro fato importante foi deixar claro que a educação a distância também deve oferecer oportunidades de extensão universitária em regiões compatíveis aos pólos presenciais. A avaliação da extensão também foi mencionada, a qual deve ser contínua com instrumentos e indicadores explicitados pelas IES, o que gera um micro-contexto emergente em que as IES precisam se organizar para a realização das avaliações, pois não é possível mais continuar realizando as ações extensionistas, com qualidade, sem avaliá-las.

Também apresentou a possibilidade de mobilidade entre instituições, o que aponta um novo micro-contexto emergente, a internacionalização da extensão. Determinou que as IES devem estabelecer a forma de participação, registro e valorização dos servidores técnico-administrativos em educação nas atividades de extensão, o que é fundamental já que muitos servidores já têm envolvimento histórico com a extensão, mas muitas vezes ficavam invisibilizados. Ainda se acrescenta que, dentro das formas de participação, seria importante considerar que os servidores técnico-administrativos em educação possam coordenar ações de extensão em cooperação com docentes, apontando um possível protagonismo destes servidores. A resolução estabeleceu um prazo de 3 anos para que todas as IES seguissem as diretrizes, ou seja até dezembro de 2021, no entanto, considerando a pandemia e seus efeitos sobre a área da educação, esse prazo foi prorrogado para 2022, conforme Resolução CNE/CES 01/2020, de 29 de dezembro de 2020.

4.3.6 Pandemia e pós-pandemia do Covid-19 e o aprofundamento da crise do neoliberalismo

A Organização Mundial de Saúde declarou a existência da Pandemia relativa ao coronavírus (COVID-19) em 11 de março de 2020, a primeira pandemia mundial do século XXI. Tal evento exigiu medidas rápidas para contenção do contágio da doença, originada na China, mas logo dispersada para todo o mundo. Inicialmente, sem a existência de uma vacina

ou medicamento cientificamente testados e validados, boa parte dos Estados e Municípios brasileiros buscaram, como estratégia de prevenção, a restrição do convívio social. Diante disso, as aulas presenciais foram suspensas e foi iniciado o ensino remoto, o que trouxe impactos para todas as funções acadêmicas, especialmente a extensão universitária que em sua maior parte, sempre foi realizada presencialmente, pois pressupõe o convívio social. Mesmo com a vacina sendo aplicada na população, as aulas presenciais nas universidades continuaram em modo remoto, dessa forma, a extensão universitária passou a utilizar, também, os meios digitais como ferramenta de contato social.

Assim, os impactos da pandemia do Covid-19 sobre a educação tornaram-se focos de debate nos meios acadêmicos. No caso da extensão, o contexto pandêmico foi amplamente discutido nos contextos de influência (eventos de extensão universitária), tanto no Brasil quanto na Argentina e nas instituições UFSM e UNC, os quais serão abordados na sequência. A possibilidade de participação nos eventos de extensão foi facilitada pelo modelo remoto dos eventos, durante a pandemia.

Durante a escrita desta tese, questionou-se se a pandemia do Covid-19 poderia ser um contexto emergente por si só ou se seria parte de um contexto emergente que já vinha se desenvolvendo. No entanto, a partir do dispositivo de análise de contextos emergentes, construído neste trabalho, ficou evidente que o contexto pandêmico (2020-2021) é uma condição sócio-histórica que evidenciou, com maior intensidade, a crise do sistema capitalista no mundo. Santos (2020) aborda que a pandemia só mostrou o que sempre esteve presente: um contexto de crise, em que o Estado não é eficiente e não atende toda a população, gerando um público invisível e aprofundando as desigualdades sociais.

No Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), realizado em março de 2021, a então presidente do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públcas de Educação Superior, prof. Adriana Marmori, destacou que nove em cada dez instituições de Educação Superior estabeleceram orientações formais para atuação na situação de crise sanitária. “*Mantivemos, com as adequações necessárias, projetos, programas, cursos e serviços, tirando partido, como sempre, do potencial indicado pelas comunidades locais*”, também afirmou que as equipes promoveram ações de teleatendimento e teleacolhimento, seminários e oficinas on-line, orientação psicológica, jurídica e financeira, entre muitas outras atividades. A presidente do Forproex acredita que o contexto da pandemia permitiu muito

aprendizado, especialmente com as novas possibilidades de atuação mediante as mídias digitais.

No mesmo evento, o professor Oussama Naouar, Pró-Reitor de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) declarou que, em seu ponto de vista, as universidades públicas brasileiras foram ágeis em dar uma resposta à crise. “*Não apenas não paramos na pandemia, como conseguimos fortalecer o pacto social em que se baseia a extensão que tem sido muito proativa*”. Também salientou que os ajustes terão consequências para o futuro e só mais tarde esse movimento poderá ser bem avaliado.

Ainda, a Pró-R--eitora de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, Rita de Cássia Brêda afirmou que as medidas de distanciamento social não impediram que a universidade desenvolvesse a extensão e que, apesar de tudo, houve aproximação e aprendizagem coletivas: “*A extensão vem sendo ressignificada, mesmo nas instituições mais antigas, e assume protagonismo crescente*”.

Por fim, a prof. Olgamir Ferreira, vice-presidente do Forproex, enalteceu a capacidade das instituições de ensino superior públicas de oferecer soluções à sociedade, durante a crise sanitária, ainda que já enfrentassem um quadro grave de contingenciamento de recursos. Ela destacou, também, que a extensão, particularmente, enfrentou um enorme desafio com a obrigação de se adaptar ao modelo remoto. “*A grande questão foi como manter as características desse segmento diante da necessidade de mediação da tecnologia. Está demonstrado que soubemos adaptar os processos sem perder de vista o que somos*”.

Logo na sequência, ocorreu o 47º Encontro Nacional FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras), realizado nos dias 11, 12 e 13 de março de 2021, modo on-line, com o tema “Políticas públicas e compromisso social das Instituições Públicas de Ensino Superior”. O encontro reuniu pró-reitores, dirigentes, coordenações de extensão e outros servidores de instituições de ensino superior do Brasil, federais, estaduais e municipais, para debater questões relacionadas ao papel das Instituições públicas de Educação Superior e da extensão universitária, na perspectiva do compromisso social, frente à atual conjuntura nacional. Este evento tem uma trajetória histórico-política desde os anos 80, no Brasil, e é o mais importante contexto de influência de políticas públicas de extensão universitária (BALL; BOWE, 1992).

As conferências tiveram como temáticas: Direitos humanos; compromisso social, avaliação da extensão e implantação curricular, os quais denotam os movimentos atuais do

FORPROEX. A conferência “Direitos Humanos, atuação das Universidades na perspectiva do compromisso social por meio das políticas públicas e respeito à nossa casa comum” foi ministrada pelo teólogo Leonardo Boff que defendeu:

“[...] Falar de direitos humanos é falar do primeiro direito a ser definido, o centro de tudo, que é a vida. E todos os meios que propiciam vida, como o alimento, o trabalho, a moradia, a segurança, a cultura e espaços de lazer. Tudo isso pertence à vida, esse valor supremo que a evolução produziu e que temos o dever ético de cuidar e guardar”.

Boff também avaliou que o contexto pandêmico força a humanidade a promover uma ampla reflexão orientada pelas seguintes perguntas: “*[...] De onde ele veio, e por quê? o que conta mais: a natureza ou a devastação, o cuidado ou a exploração irresponsável de bens e serviços, o lucro ou a vida? que tipo de Terra queremos habitar? Que tipo de casa comum queremos construir juntos?*” Ainda, o referido palestrante também refletiu sobre o papel da extensão, que, em sua visão, é uma forma de “*reparação de uma dívida com a sociedade*”, que se dá por meio do diálogo direto com o povo. Esse caminho, também proposto pela “*Fratelli tutti*³⁷”, é o de “[...] valorizar a vida local, a economia solidária, a participação popular, a cultura de um povo, para que todos se sintam como cidadãos”.

Tal problematização da realidade pandêmica realizada por Boff vem ao encontro de Santos (2020), o qual argumenta que a crise da pandemia e a crise ecológica estão relacionadas, porque a pandemia é uma manifestação da crise ecológica. Para o autor, a atual crise sanitária só agravou uma crise que já existia, provocada pela concentração de riqueza e a falta de medidas para impedir as catástrofes ecológicas, já que agir neste sentido poderia trazer consequências desfavoráveis ao lucro: “As pandemias mostram de forma cruel como o capitalismo incapacitou o Estado para responder às emergências” (SANTOS, 2020, p. 22). Como possível alternativa, o autor propõe uma nova articulação entre processos políticos e civilizatórios para que a humanidade desenvolva uma humildade em relação ao planeta Terra.

A segunda conferência do 47º Encontro do Forproex foi “Compromisso social das Instituições Públcas de Ensino Superior e a Extensão Universitária frente à atual conjuntura nacional”, na qual a prof. Adriana Marmori, presidente do Forproex, introduziu a conferência retomando a concepção de extensão, enquanto processo formativo na perspectiva da cidadania e da democracia e apresentou um panorama geral de como vem ocorrendo a gestão da

³⁷ *Fratelli tutti* é uma encíclica do Papa Francisco, na qual o pontífice indica a fraternidade e a amizade social para construir um mundo melhor, pacífico e com mais justiça. É composta por 8 capítulos e 287 itens.

extensão no Brasil: “*Isso é importante porque mostra para a sociedade como o Forproex se articula mais do que isso, mostra que a construção coletiva é possível*”. A vice-presidente Olgamir Ferreira, relata seu desejo de que “*a extensão seja reconhecida como dimensão fundamental da formação acadêmica*”. Também relatou que, no contexto da pandemia do COVID-19, no primeiro momento gerou bastante inquietação, mas na prática, a extensão universitária foi a primeira função universitária a responder ao momento de crise sanitária e ainda articulou o ensino e a pesquisa. Destacou, ainda, que pensar e atuar em redes são inerentes à extensão universitária. Salienta que as mediações pelas plataformas digitais são importantes e necessárias, entretanto não são suficientes para dar conta dos territórios mais fragilizados que não têm acesso à internet e acabam ficam apartados das ações extensionistas, por isso é reforçou tal momento de excepcionalidade e que esse modelo remoto não pode tomar o lugar da presencialidade, pois a convivência física, na extensão, é fundamental.

No âmbito institucional da Universidade Federal de Santa Maria, o Gestor universitário/UFSM-1 relata acerca da crise sanitária:

“[...] Acho que começamos muito timidamente esse ano (2020), na extensão, não sabíamos com o que estávamos lidando, quanto tempo iria circular, mas se começamos o ano timidamente pensando que a extensão tinha que ser presencial, nós encerramos o ano sabendo que a extensão pode ser realizada de diversas formas, inclusive no não presencial ou no semipresencial, mas o remoto nos mostrou que o nosso público da extensão é bastante diversificado e conectado que consegue participar das nossas atividades de forma remota... claro que com o público mais vulnerável essa situação fica mais agravada, o acesso é difícil e daí tivemos que acionar o semipresencial. Já outras ações que foram dirigidas aos docentes, conseguimos alcançar não só os docentes como os alunos e suas famílias”.

A inovação da gestão universitária, nesse contexto pandêmico, foram as convocatórias para projetos de extensão relacionados ao enfrentamento do COVID-19, com aporte orçamentário provido pela Pró-Reitoria de extensão da UFSM. Em 2020, foram selecionados trinta e dois projetos de extensão que contemplaram as áreas de comunicação, saúde, meio ambiente, educação, cultura, tecnologia e produção, direitos humanos e justiça. Os projetos apresentaram como público-alvo a comunidade local e regional de Santa Maria/RS, expandindo-se a todos que usufruem dos serviços prestados pela UFSM, tendo como parcerias agentes das comunidades locais, outras universidades e prefeituras de cidades do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. As ações foram pautadas na informatização e conscientização sobre a contaminação pelo vírus bem como sua prevenção, redução do

impacto da crise econômica aos pequenos empreendedores, possibilitar o atendimento socioassistencial, manter o distanciamento social e amenizar os transtornos de saúde causados pelo contexto pandêmico. Dentre as ações extensionistas empreendidas, por meio deste edital, destacaram-se: produção de máscaras de proteção facial; produção de sabão artesanal a partir de óleo usado; plataformas digitais de informações sobre o COVID-19, bem como uso de todas as mídias digitais para divulgação de dados e dicas de prevenção; realização de testes rápidos para detecção COVID-19; lives de atividades físicas em casa; atendimento à saúde do idoso; canal virtual para compra de alimentos; disponibilização de sistema de desinfecção via radiação UV (A, B e C) contra COVID-19; teleatendimento para acolhimento de mulheres em situação de violência; capacitação para produção de hortaliças; ciclos formativos on-line para professores; avaliação de estado emocional e terapia em grupo virtual; ações de apoio comunitário; orientação de adequação de boas práticas para serviços de alimentação; produtos de educomunicação. A execução das ações priorizou a segurança da equipe executora e do público, a partir das medidas de prevenção indicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), bem como o uso de equipamentos individuais de proteção (EPIs). O Gestor universitário/UFSM-1 comenta que: “*A extensão mostra a sua capacidade de se reinventar, a sua criatividade, que é possível trabalhar. Acho que o que mais sentimos falta mesmo foi da convivência, mas essa falta de convivência não nos impediu de fazer*”.

Na UFSM, também foi realizado o 7º Fórum Regional Permanente de Extensão, no dia 15 de junho de 2021, on-line, com falas importantes do Reitor da UFSM, Pró-Reitor de Extensão e a Presidenta do Forproex. Para o Reitor da UFSM: “[...] a extensão vem sendo como uma viga transversal no indispensável tripé ensino, pesquisa e extensão, que é a viga da inovação, isso reestrutura o papel das universidades diante dos desafios que a sociedade apresenta”. Destacou, ainda, que as ações extensionistas estão alinhadas com as políticas institucionais e com a agenda 2030 e que “[...] a extensão da UFSM não é impositiva, mas propositiva e receptiva às demandas da sociedade”. Contudo ressalta que a extensão da UFSM precisa avançar muito em termos de construção conjunta e que não pode se permitir retroceder:

“[...] Estamos vivendo um momento político difícil, complicado, com políticas públicas ladeira abaixo e precisamos com nossa persistência dedicação envolvimento e compromisso de IES públicas, resistir e avançar para que os desígnios da educação e da comunidade sejam alicerce para o futuro da educação brasileira”. (PAULO BURMANN, Reitor UFSM).

Na Universidade de Córdoba, foi realizado o 8º Fórum de Extensão Universitária, nos dias 22 e 23 de setembro de 2020, com o objetivo: “propiciar um espacio de diálogo multidisciplinar relacionando experiencias de carácter extensionista y reflexionar sobre lós nuevos significados de la extensión universitaria a partir del impacto de la pandemia COVID 19” (UNIVERSIDADE DE CÓRDOBA, 2020). Destaca-se a Conferencia “Las nuevas desigualdades emergentes de la post pandemia del coronavírus”. O prof. Martin Maldonado, da Universidade de Córdoba, aponta que há mais de 4 milhões de indigentes na Argentina que passam fome diariamente. O pesquisador realizou um experimento em que ele e sua equipe alimentaram-se durante 6 meses apenas com a cesta básica argentina, para sentir um pouco desta dura realidade, a fim de compreender o que é passar fome: *“com hambre se cambia lo modo de vivir, com hambre se cambia tuas relaciones personales, com hambre cambia tuas relaciones laborais, com hambre cambia tua visión política de la realidad.”*

A pesquisa apontou que a cesta básica argentina é insuficiente como parâmetro nutricional, além de obsoleta e insensível à inflação e que a gestão pública argentina não consegue dar conta dos problemas sociais do país porque também está obsoleta. O pesquisador ainda vai mais além e pressupõe que, num país como a Argentina, com 36 anos de democracia, tendo todos os recursos naturais e humanos para suprir as necessidades do povo, a pobreza se tornou uma opção conveniente, já que os pobres servem como mão de obra barata aos que não são pobres. Assim, o pesquisador afirma que há mecanismos de reprodução da pobreza na Argentina que precisam ser identificados e combatidos.

Nesse sentido, o pesquisador ressalta a importância histórica da Universidade de Córdoba, quando liderou a Reforma de 1918, com efeitos sobre toda a América Latina e que a pós-pandemia seria uma oportunidade de retomar essa liderança a partir das ações extensionistas da UNC, das quais cita os programas Universidades Populares, Escola de ofícios e Compromisso Social Estudantil. O pesquisador afirma que a UNC teria a epistêmica e as ferramentas para articular conhecimentos em toda América Latina em ações que combatam mecanismos que produzem e reproduzem a pobreza, como uma saída para a pandemia que vença as desigualdades de modo distinto.

O Reitor da Universidade de Córdoba e ex-ministro da educação Hugo Juri, nesta mesma conferência, afirma que a Universidade de Córdoba tem absoluta obrigação de aproveitar a pandemia e pós-pandemia para romper com esquemas conservadores internos e

mudar para conceitos adequados à realidade do século XXI. Para o gestor, a universidade tem muito que fazer primeiro por ser sua obrigação; segundo porque precisa de maior legitimidade social e; terceiro, para evitar a “uberização” da Educação Superior. O Reitor acredita que a UNC possui capacidade para alcançar 100% da população argentina com seus programas extensionistas e destaca que: “a universidade tem ir aonde as pessoas e os trabalhadores estão, pois já possui as ferramentas, no entanto destaca como um dos desafios a falta interação entre a própria comunidade universitária “não nos conhecemos dentro da própria Universidade”, onde demonstra o quanto grande é a UNC e o quanto é necessário integrar-se dentro de si.

Em relação ao Compromisso Social Estudantil da UNC durante o ano de 2020, o relatório da Secretaria de Extensão aponta que as atividades não foram interrompidas por estarem 100% digitalizadas. Foram realizadas as seguintes atividades: suporte aos projetos para reconvertê-los à virtualidade, sendo geridas 3 editais com 83 projetos em vigência em 2020; realização de 18 capacitações em relação aos projetos para docentes e estudantes; participação ativa no 8º fórum de extensão; aperfeiçoamento do sistema de registro de ações extensionistas; lançamento do mapa georeferencial do Programa Compromisso Estudantil interativo.

En definitiva, este año ha sido de intenso trabajo para el equipo de Compromiso Social Estudiantil, demostrando la previsión en su soporte digital que permitió afrontar las actividades de manera continua, sin interrupciones pese al ASPO y sin cambios; la resiliencia del equipo en buscar soluciones innovadoras para ayudar en la transformación de los proyectos; el avance en la concreción de otros productos definidos previamente (Mapa de Organizaciones y proyectos); y la búsqueda de mejora continua y nuevos desafíos que implicaron coordinar tendiendo puentes y los cambios en el sistema informático de acreditación. Todo ello manteniendo las tareas habituales administrativas de soporte y capacitación que consumen la mayor parte del tiempo de los RRHH del equipo. (SECRETARIA EXTENSIÓN, UNC, 2020, p. 3).

Assim, a pandemia de 2020, tão recente a todos, exemplifica o quanto importante é a influência de um contexto sócio-histórico e como este impacta sobre os agentes sociais, sobre as instituições, ampliando a percepção de como ocorre o movimento de um contexto emergente, em que rupturas promovem novas maneiras de pensar, agir e gerir.

4.4 AGENTES SOCIAIS E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: *HABITUS, DOXA E ESTRATÉGIAS*

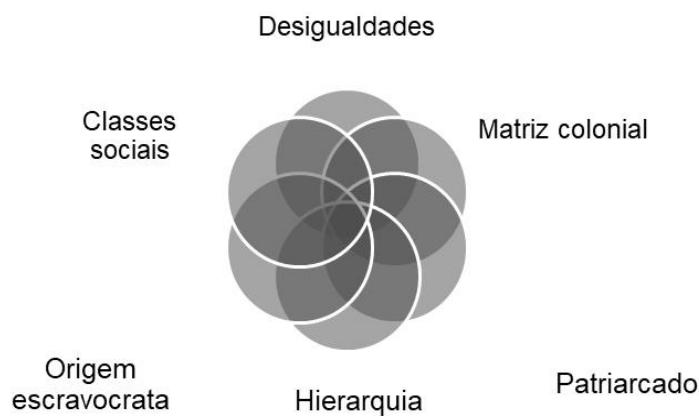
Partindo de uma sociedade heterogênea, desigual (raça, gênero e classe), tanto no Brasil, quanto na Argentina, as instituições educativas promovem a reprodução das estruturas de classe a partir dos seus agentes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

No 8º Fórum Permanente de Extensão da UFSM (2021), a presidente do Forproex, Olgamir Ferreira, inicia sua fala com o esquema a seguir, em que aborda as influências sócio-históricas sobre a sociedade brasileira e que também pode ser aproveitado para analisar a sociedade argentina:

[...] Para compreender a composição das estruturas sociais, é necessário olhar para as influências sócio-históricas que vieram, ao longo do tempo, delineando a sociedade atual” Sabe-se que a América Latina tem suas origens pautadas em uma matriz colonial, escravidão (somente Brasil), patriarcado, classes sociais, desigualdades e hierarquias que perduram ou possuem reflexos até os dias atuais. (Olgamir Ferreira, Presidente Forproex, 2021).

No ponto de vista de Ferreira (2021), a matriz colonial que está na base da sociedade brasileira (e argentina também) responde muito pela negação da presença da cultura nos espaços universitários, valorizando mais o que vinha de fora, do que o que se produz no país, nos levando a uma condição de sujeição, com sobreposição de valores externos. A sujeição também se reflete pela escravidão (Brasil), dominação, exploração, patriarcado. Santos e Meneses (2014) realizam uma crítica contra os efeitos do colonialismo e propõem que as epistemologias do Sul sejam valorizadas, já que os países do sul possuem uma cultura própria. Nesse sentido abordam a ecologia de saberes em que os saberes dos povos devem ser considerados, conforme retrata a figura 36:

Figura 34 – Influências sócio-históricas sobre a sociedade



Fonte: Prof. Olgamir Ferreira – Fórum Permanente de Extensão UFSM (2021)

Assim, a universidade nada mais é que uma reprodução da sociedade contemporânea, a partir da reprodução cultural, desvelando mecanismos de reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes (BOURDIEU, 1974): “Para Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura)” (SETTON, 2002, p. 64).

Inicialmente, apenas a elite tinha acesso à Educação Superior, sendo assim, acredita-se que as disputas internas fossem, talvez, menos intensas por ter um público mais homogêneo, o que justificaria a perpetuação de uma universidade medieval até o início do século XX. Entretanto, na América Latina, desde a Reforma de Córdoba (1918), a universidade vem mudando e, cada vez mais, possui um público heterogêneo, de diferentes classes sociais, gênero e raça, em todos os seguimentos institucionais (gestores, docentes, estudantes, técnico-administrativos): “*La Reforma Universitaria (1918) possibilitou o ingresso de muitos setores sociales que estavan destituídos da educación superior*” (Gestor universitário/UNC-1). Tal diversificação naturalmente vai pressupor maior número de disputas internas, em que os agentes buscarão ganhar o seu espaço nesse campo.

O campo acadêmico (BOURDIEU, 1983) envolve agentes em múltiplas disputas nas escalas mundial, nacional e local, quanto à reprodução social operacionalizada pelas hierarquias de Instituições de Ensino Superior (IES) historicamente espalhadas em um amplo

espaço geográfico (BOURDIEU, 2014). Na escala mundial há disputa entre agentes do campo econômico que propõem a Responsabilidade Social Universitária (visão empresarial) e agentes do campo científico que defendem o Compromisso Social da universidade (visão social). Na escala nacional (Brasil), há a disputa de agentes do campo político que consideram o investimento na Educação Superior como um gasto desnecessário, por isso realizam o contingenciamento de recursos, contra os agentes do campo científico que necessitam dos recursos para realizarem suas atividades administrativas e acadêmicas. Na escala institucional há disputas internas do próprio campo acadêmico, em que agentes de determinadas áreas se sobrepõem aos agentes de outras áreas e adquirem maior prestígio e recursos para suas atividades em detrimento de outras áreas do conhecimento. São agentes do campo da extensão os dirigentes de instituições de ensino, pró-reitores, coordenadores, professores, estudantes, associações de mantenedores e associações de instituições de ensino, os quais são agentes aspirantes e desenvolvem estratégias de subversão e sucessão” (BRASIL, 2018, p. 3).

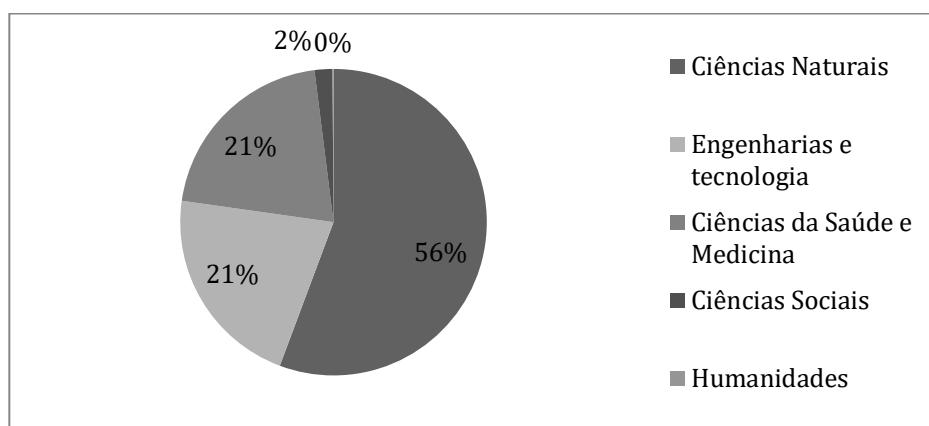
Quando se trata das funções acadêmicas, ensino, pesquisa e extensão, ao analisar o engajamento docente e discente, bem como a disponibilidade de financiamento, percebe-se que a extensão universitária ainda é a que dispõe de menor investimento real e simbólico na universidade. No campo científico é comum encontrar professores mais inclinados à pesquisa ou ao ensino, como no caso das grandes instituições francesas (BOURDIEU, 2017, p. 140) e, em algumas universidades brasileiras, a distinção entre de professores-extensionistas e os professores-pesquisadores, esses últimos tendo maior autoridade científica na universidade. Mesmo sendo contratados com dedicação exclusiva que inclui ensino, pesquisa e extensão e, ainda, para alguns, funções de gestão, muitos professores não conseguem dar conta de todas estas atribuições e, muitas vezes, optam por investir mais numa das funções no que nas outras. Quem investe mais na pesquisa, conquista mais visibilidade e status no meio acadêmico, enquanto quem investe mais no ensino ou na extensão não ganha tanto destaque, no entanto desenvolve maior interlocução com a comunidade local e regional.

Por outro lado, os incentivos às ações de extensão são bem menores em relação à pesquisa, as políticas institucionais ainda não dão maior respaldo para que os docentes se dediquem mais à extensão, a qual envolve recursos, deslocamento e tempo nas comunidades. Assim, os professores considerados extensionistas realizam a extensão especialmente por terem um perfil mais comunicativo, porém sem muita perspectiva de apoio institucional.

Percebe-se que no campo acadêmico há relações de poder entre áreas e funções

acadêmicas, sendo dominantes as áreas de Engenharia e Tecnologias, Ciências Naturais, Ciências da Saúde e Medicina e Ciências Agrárias, em detrimento das áreas de Ciências Humanas e Sociais (dominados) (CAPES/CNPQ, 2019), conforme gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Financiamento por áreas CAPES (2011-2018)



Fonte: CAPES/CNPQ (2019)

A partir do gráfico 3 observa-se que a área de Ciências Naturais recebe mais da metade dos recursos da CAPES no Brasil, enquanto as Ciências Sociais e Humanidades recebem valores, comparativamente, insignificantes, o que demonstra uma política de investimento desigual realizada neste país quando se trata de pesquisa. No entanto, ao analisar o n. de projetos de extensão na UFSM e UNC encontra-se seu maior número justamente nas Ciências Sociais e Humanidades, áreas com menor investimento, ou seja, as áreas que mais contribuem com a sociedade parecem ser as menos investidas.

Nessa cadeia de disputas, estão as funções primordiais da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, em que se observa que o ensino é a função mais básica com carga horária a ser obrigatoriamente cumprida pelos docentes, no entanto a pesquisa é o que traz poder simbólico, gerando reconhecimento, prestígio, progressão na carreira e maior disponibilidade de verbas. Já em relação à extensão não há carga horária determinada, também poucos são os editais de recursos, além de necessitar de maior esforço dos agentes por questões de recursos, tempo, deslocamento e habilidade de interagir com a comunidade. Sendo mais “custosa”, a extensão universitária acaba não sendo prioridade para todos os

docentes conforme destaca gestor da UFSM": "[...] Se o valor atribuído à extensão fosse semelhante ao da pesquisa, se as bolsas fossem como da pesquisa não estaríamos discutindo isso, estaríamos achando uma forma de linkar com suas temáticas" (Gestor universitário/UFSM-1).

Entretanto, algumas universidades já passaram a considerar a extensão na progressão da carreira docente, nos concursos, além de sua inserção nos currículos, esta última também tem sido um campo intenso de disputas entre agentes que possuem uma concepção mais fechada de sala de aula e agentes que acreditam que a sala de aula nem sempre precisa ter quatro paredes.

Assim, os agentes dominantes (ligados à pesquisa) se apegam à *doxa* de que a ciência é fundamental para o desenvolvimento do país, o que é verdadeiro, para desenvolver estratégias de conservação, no entanto, às vezes a qualquer custo. Um exemplo disso foi relatado pelo (Gestor universitário/UFSM-1) quando conta que muitos pesquisadores se utilizavam do fomento da extensão para fazer pesquisa, registrando um projeto adaptado para concorrer aos editais, prática errônea que foi identificada pela Pró-Reitora de extensão da UFSM e esclarecida a partir da nova política de extensão da UFSM a qual determinou as diretrizes para que uma ação possa ser considerada como extensão.

A tese de Wociechoski (2021) aponta que a burocratização universitária, em termos ideológicos e operacionais é uma estratégia de conservação de poder ou ascensão na hierarquia dos agentes do campo acadêmico para perpetuar a seletividade e a autonomia do campo. Já os agentes do FORPROEX fundamentam-se em uma práxis para ascender na hierarquia por meio da valorização da extensão, estratégias de subversão e sucessão.

Nesta tese, os agentes do campo científico em destaque foram os gestores institucionais de extensão e os agentes participantes de eventos de extensão, dos quais são abordados os trechos de entrevistas que caracterizam disputas. Os gestores universitários da UFSM e da UNC buscaram demonstrar a eficácia de suas ações pelos órgãos de gestão da extensão com um *habitus* focado na eficiência pública, inclusive na transformação social. Também se destaca a disputa interna por recursos para a extensão na UFSM:

"[...] Sempre que se fala em recurso dentro da universidade a gente aciona outra palavrinha que é “disputa”, então o orçamento é uma disputa sim, [...] a nossa gestão conseguiu triplicar o valor que a extensão recebe”. O orçamento da universidade não aumentou, pelo contrário, mas como é uma disputa que precisa

ser respaldada com projetos e propostas, nós conseguimos triplicá-lo.” (Gestor universitário/UFSM-1).

Na UNC se percebe a disputa de visões de extensão entre Reitoria e determinada unidade acadêmica, em que outro gestor universitário/UNC relaciona o atual Reitor a uma linha política de centro direita (Maurício Macri, ex-presidente da Argentina 2015-2019). O governo de Mauricio Macri representou um grande retrocesso nos direitos adquiridos pelos argentinos, dentre suas ações estão o recuo dos direitos humanos, prisões políticas de manifestantes contra as medidas tomadas pelo governo, além de prisões de líderes de grupos sociais e sindicais, queda de ministérios, e aumento do desemprego, situação semelhante à do Brasil na atualidade. Segundo Gestor universitário/UNC-4:

“Lo Rectorado es macrinista e tiene una visión distinta de la extensión. Para ellos extensión puede sir lós estudiantes ir limpar calzadas publicas o hacer recreação com ninões, o entonces dar cursos profissionalizantes. Esta es la visión Del Rectorado de UNC”. Sobre a política institucional da UNC, o gestor universitário/UNC-4 declara:

“[...] La política institucional de UNC es La Resolución de Compromiso Estudiantil, un modelo para toda universidad, pero no lleva em cuenta las especificidad de cada curso. Son 30h destinadas em extensión para lós estudiantes. Inclusive tal programa fue la bandera em la elección, pero fue un desastre”

Tal gestor identifica sua concepção de extensão na vertente crítica e considera a política de extensão institucional acrítica e assistencialista que não leva em conta as especificidades dos cursos de graduação.

O Gestor universitário/UFSM-1 também aponta disputas na compreensão do que é extensão universitária na UFSM :

“[...] o maior problema da extensão universitária nos currículos não está na extensão, nós avançamos muito desde Freire com a compreensão do que é extensão universitária, o maior desafio que nós temos é com relação às nossas instituições e nossos pares (colegas docentes e técnicos) que não conseguem abrir mão da sua carga horária numa perspectiva tecnicista para incluir uma formação mais ampliada, cidadã mais comprometida com a realidade social e transformação da sociedade. O maior problema não está na extensão e sim nas instituições e nas pessoas com resistência à extensão.”

Destaca, também, que é necessária uma mudança de cultura interna, pois se encontra muita resistência em mudar a estrutura, da qual depende o cumprimento do compromisso

social universitário. Nesse sentido, a prof. Sandra de Deus (UFRGS), no Encontro do Forproex 2021, afirma:

“[...] A disputa interna, encoberta em determinadas situações em nome de um consenso, também acaba sendo maléfica para o surgimento dos novos atores e consolida a manutenção de forças hegemônicas instaladas nas universidades. A cultura institucional dominante torna estas instituições assépticas, por vezes, isoladas e de costas para o seu entorno e para as exigências da nação.”

A professora ainda complementa que a disputa interna não foi vencida ainda, primeiro é necessário superá-la para depois discutir com a sociedade.

Em relação ao *habitus*, retoma-se que se constitui de valores (*ethos*); os princípios expressos em posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal adquirida, o *héxis* e um modo de pensar específico, o *eidos* (BOURDIEU; 1984; 2001).

Os eventos acadêmicos de extensão, tanto no Brasil quanto na Argentina, revelam agentes sociais (gestores de extensão, servidores e estudantes) realmente comprometidos com a extensão universitária, buscando maneiras de compartilhar experiências e fortalecer a relação da universidade com o público externo, mesmo num período pandêmico, cheio de desafios, a partir de uma *doxa* de que a extensão é um componente de formação cidadã dos estudantes de graduação, promovendo experiências com o público e suas demandas. Demonstram como *habitus* valores como solidariedade, justiça, igualdade, tolerância (*ethos*), a partir do princípio do diálogo (*héxis*) e tem como modo de pensar a extensão de maneira crítica (*eidos*).

Além dos agentes do campo, a extensão universitária traz novos atores sociais para a universidade, os agentes fora do campo que são grupos sociais ou agentes de outros campos, como o campo político ou econômico. Os agentes políticos, no Brasil, vêm desenvolvendo um discurso de ataque às instituições públicas de Educação Superior, com constantes corte de verbas para as universidades em todas as áreas:

“[...] No caso do Brasil, nossas universidades sofrem ataques frequentes do governo central e a sociedade saiu em defesa das universidades públicas porque reconhece nela um compromisso social muito grande... se não fosse assim já não teríamos mais universidades públicas no Brasil e creio que a extensão é uma grande responsável por manter a universidade conectada à sociedade. (Gestor universitário/UFSM-1).

O governo atual brasileiro demonstra como ideologia predominante o neoliberalismo, como valores (ethos) a intolerância, a arrogância, a intransigência, como princípio o autoritarismo e o modo de pensar de que a universidade seria local de “balbúrdia” e “doutrinação comunista”, de acordo com as falas do atual presidente à imprensa.

Já na Argentina, o atual governo é progressista (peronista) desde 2020, ganhou a eleição com a promessa de um pacto social:

Fernández assumiu a presidência em um momento de profunda divisão política da sociedade (a chamada fenda ou *grieta*) e, portanto, os principais antagonismos inicialmente se colocavam em termos de uma divisão da sociedade entre o projeto neoliberal liderado pelos macristas e a reconstrução da Argentina com o novo governo da Frente de Todos. (LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, 2021).

Mesmo o governo tendo um posicionamento mais crítico e progressista, o gestor universitário/UNC-2 relata pouca efetividade das políticas até o momento:

[...] El Estado utiliza la universidad como instrumento de legitimación para sus prácticas, pero sólo para la "fotografía" y no en acciones concretas... En teoría promete estar al lado de las universidades, pero en la práctica no ayuda en la implementación de políticas y efectividad en términos de transformación social.

O *habitus* do governo argentino não pode ser afirmado com certeza, por não haver um conhecimento mais profundo deste e por ser um governo ainda recente, contudo os governos progressistas tendem a ter um *habitus* focado na igualdade social, tolerância, justiça, ainda que, na prática, não consigam atingir seus objetivos.

Portanto, demonstra-se caracterizado os diversos agentes sociais envolvidos com a extensão universitária, bem como as disputas internas à universidade e externas (às vezes do próprio governo contra as universidades) e seus *habitus* e diante disso, percebe-se o porquê tal função acadêmica tem sido a última a ganhar notoriedade e relevância. No caso do Brasil, por que um presidente neoliberal promoveria a extensão universitária, se em seu ponto de vista a universidade é um “antro comunista”? Fica explícito que não há interesse do governo em tornar os estudantes mais engajados com a política, competência promovida por esta função acadêmica.

Por outro lado, o governo argentino que, teoricamente apoiaria as universidades, no entanto, na prática os gestores não se sentem respaldados. É preciso destacar que a entrevista com o Gestor universitário/UNC foi realizada antes da resolução que destinou, pela primeira

vez, verbas orçamentárias no Ministério da Educação (2021) ao Programa de Fortalecimento da Extensão, o que foi um importante passo para a valorização da extensão na Argentina. É preciso considerar também o gestor universitário/UNC-4, caracterizou a atual gestão da UNC como macrinista, ou seja, em oposição ao atual governo. Destaca-se também que não foi objetivo desta análise favorecer ou desfavorecer qualquer um dos agentes governamentais citados, apenas mostrar sua relação com a Educação Superior e seus reflexos sobre a extensão universitária.

Por fim, considerando os agentes fora do campo, identificam-se os movimentos sociais e demais integrantes da sociedade (empresários, gestores de instituições públicas, professores e estudantes da educação básica, etc.). Constatase que, com a democratização do acesso à universidade, os movimentos sociais têm ganhado mais voz, tanto na UNC quanto UFSM, em que se encontram diversos projetos nas temáticas raciais, de gênero, indígenas, quilombolas, LGBTIQ+, movimento sem-terra, dentre outros. No entanto, ainda é preciso ampliar a participação desse público nas instituições de educação superior, já que durante tantos anos esse público ficou “invisível” perante a sociedade e as políticas públicas.

Por outro lado, temos os empresários que têm sido atendidos pela vertente de transferência de tecnologia nas universidades, a qual o gestor universitário/UFSM-1 se posiciona favorável:

Não vejo problema nenhum numa prestação de serviços paga, e especialmente para quem tem condições de pagar e que se valem no know-how da universidade para isso, porque enquanto prestação de serviço temos extensão com alunos vinculados a ela, o que é um aprendizado, faz parte da dimensão formativa. E enquanto não temos lá fora uma empresa que preste certo tipo de serviço, é bem importante que a universidade possa prestar esse serviço, pensando na formação dos estudantes... formação cidadã e técnico profissional, nesse ponto vejo como positivo. (Gestor universitário/UFSM-1).

Além destes temos diversos outros agentes “fora do campo acadêmico” como gestores, professores e estudantes da educação básica, os quais contam com diversos projetos extensionistas tanto da UFSM quanto na UNC, além de pessoas com problemas de saúde ou necessidades especiais. Uma análise dos eventos de extensão observados mostra que os agentes fora do campo pouco participam destes eventos, poucos são ouvidos pela universidade, logo é necessário ampliar o espaço de escuta do público externo nas duas instituições analisadas.

4.5 RUPTURAS: A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FOCO

A primeira ruptura que ocorre em relação à extensão universitária em contextos emergentes é epistemológica, a qual busca superar a visão assistencialista, acrítica, além da relação verticalizada entre universidade e sociedade e por fim, a visão mercadológica da Educação Superior. Nesse sentido, os agentes do campo acadêmico têm propagado a visão crítica da extensão com forte influência do teórico Paulo Freire, especialmente no continente latino-americano. Essa visão crítica da extensão pressupõe um processo formativo integral e cidadão dos estudantes, o qual requer uma reestruturação curricular dos cursos de graduação.

A reestruturação curricular, com a inclusão da extensão universitária nos planos acadêmicos dos cursos de graduação, transita entre a influência de organismos multilaterais, os quais tensionam-se entre si uma perspectiva da educação como mercadoria (por exemplo, OMC, BM) ou da educação enquanto bem público (UNESCO, IESALQ). Os últimos anos tem sido de fortes críticas das universidades latino-americanas em relação ao modelo econômico-empresarial de Educação Superior promovido por organizações internacionais de viés econômico. Entende-se que os efeitos do neoliberalismo dos anos 90, dentre estes, a redução do financiamento às Instituições de Educação Superior Públicas, poderia favorecer à lógica do mercado, prejudicando o cumprimento da função social universitária. (CONGRESSO IBERO AMERICANO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000; 2002; 2004; 2006).

As Conferências Mundiais e Regionais de Educação Superior passaram a reafirmar a importância da Educação Superior enquanto bem público: “La Educación Superior es un bien público social, um derecho humano y universal y un deber del Estado”. (CRES, 2008; 2018).

Aponta-se, também, nessas diversas conferências, o diálogo de saberes, o reconhecimento da diversidade, a formação integral de profissionais-cidadãos, os programas de formação que retratem o compromisso social universitário, a relação entre pesquisa, ensino e extensão e a cooperação interinstitucional. Vincula-se à qualidade da Educação Superior à sua pertinência social: “um trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y crear espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados”. Tais influências, baseadas numa visão crítica de extensão, são fundamentais para o rompimento da estrutura curricular rígida da universidade, abrindo espaço para as demandas da sociedade. Assim, esse

movimento tem sido mais intenso a partir dos anos 2000, em toda a América Latina.

Na Argentina, observa-se que há muitas experiências de curricularização, no entanto estão fragmentadas por universidades e por áreas de conhecimento. Não há uma padronização, pois até 2018 não havia uma lei que determinasse a obrigatoriedade da extensão na formação acadêmica, exceto um plano estratégico da REXUNI (2012-2015) sem força de lei) que abordava: “convocatorias que prioricen la formulación de programas y proyectos de extensión universitaria, acciones que propicien la incorporación curricular de la extensión en las carreras universitarias y la valorización y reconocimiento del docente que hace extensión” (REXUNI, 2012).

Em 2018, quando se publicou a Resolução n. 233/2018, vinculou-se a emissão dos títulos de graduação dos estudantes à necessidade de carga horária extensionista (práticas socioeducativas), no entanto, devido ao forte senso de autonomia universitária, não foi determinada uma perspectiva de porcentagem de carga horária extensionista no currículo, como no Brasil, deixando a cargo de cada unidade acadêmica a sua gestão curricular.

Assim, as práticas de curricularização são bastante heterogêneas nas universidades argentinas. Além disso, o desafio gerado pelas regras de avaliação da CONEAU que avalia as práticas socioeducativas em determinados cursos, produz disparidades nas reformas curriculares, conforme aponta o Gestor universitário/UNC-3:

"[...] hay cursos que la CONEAU evalúa las prácticas sociales y otros que no, porque tiene una ley más estricta para los cursos relacionados con la salud, el bienestar y el patrimonio que pasan por un proceso más riguroso de acreditación [...] esto produce disparidades en las modificaciones curriculares, porque hay cursos que las prácticas sociales no están acreditadas". (Gestor universitário/UNC-3).

Na Universidade de Córdoba, Gezmet (2018) aponta que, ainda nos anos 70, houve uma experiência de curricularização da extensão muito interessante no Curso de Arquitetura da UNC:

[...] en mi opinión, sintetizo lo que hoy podría ser la máxima expresión de la curricularización de la extensión integrada a la investigación y la docencia; me refiero al “Taller Total”. Su propuesta pedagógico-política, que desde algunas teorías pedagógicas denominaríamos de “aprendizajes situados” o “aprendizajes en contexto”, pensaba a los estudiantes como sujetos transformadores y críticos y promovía una formación profesional comprometida a partir del abordaje colectivo de temas, problemas reales y sentidos socialmente. (GEZMET, 2018, p. 17)

Entretanto, essa experiência inovadora fora interrompida pelo regime militar de 1976 e, mesmo após a ditadura, não se conseguiu retomá-la, ainda que fosse reivindicada na UNC. Em 1987, publica-se o relatório de gestão da Secretaria de Extensão Universitária da UNC, no qual se apontam os objetivos fundamentais para as políticas de extensão da UNC, dentre eles a curricularização: “Apoyar la incorporación de la práctica extensionista correspondiente a campo de conocimiento de cada disciplina em la estructura curricular de cada unidad académica” (SEU, 1987, p. 11). No entanto, não obteve avanço significativo, pois havia um reconhecimento da autonomia relativa das unidades acadêmicas bem como da relevância de cada área do conhecimento:

Reconoce que la modificación de la malla curricular es claramente una determinación política que responde a decisiones, tensiones y la construcción de acuerdos al interior de cada facultad, lo cual no puede ser implantado desde el ámbito de la universidad. (PEREYRA; ROMERO, 2021, p. 53).

Logo, as disputas do campo acadêmico da UNC (BOURDIEU, 1983), ainda não possibilitaram uma regulamentação institucional da curricularização da extensão na referida instituição. Diante disso, o máximo que se alcançou foi a construção de linhas de atuação institucionais, a exemplo dos programas institucionais da Secretaria de Extensão Universitária e o mais recente Programa Compromisso Social Estudantil, os quais promovem condições para que as políticas das unidades acadêmicas se desenvolvam, sem ferir sua autonomia.

Gezmet (2018) destaca que na UNC, já são institucionalizados os seminários de formação em pesquisa e em docência, no entanto não há formação específica para a extensão:

Aquellas no se discuten, están naturalizadas; mientras que la extensión sigue siendo um espacio de participación voluntaria y, salvo algunas excepciones, con ninguna oferta de formación teórica y metodológica sobre lo que implica la práctica en territorio” (p. 21).

Alguns cursos possuem uma tradição de ter ações extensionistas em seus currículos como Ciências Agrárias (Extensão Rural), Comunicação Social, Psicologia, Ciências Sociais e Filosofia e Humanidades (trabalho comunitário), no entanto eram como disciplinas complementares de graduação ou eletivas (as quais os alunos podiam escolher realizar ou não).

“La UNC es muy grande e cada facultad tiene uma trajetória. los cursos de

medicina, direito, engenharias no hacen extensión, los que hacen generalmente son letras, filosofía, ciencias sociales y ahora el curso de arquitectura también está haciendo.” (Gestor universitário/UNC-4).

Entre 2012-2015 a Secretaria de Extensão Universitária da UNC ofertou a disciplina “Extensão Universitária” para todos os cursos de graduação, como disciplina optativa que teve adesão de boa parte das unidades acadêmicas da UNC, as quais reconheceram a disciplina como optativa para seus alunos:

Este espacio curricular, en donde la Extensión Universitaria fue su objeto de conocimiento, estudio y reflexión crítica, pretendió brindar a los estudiantes de la UNC la posibilidad de cursar una asignatura que les permitiera continuar, ampliar y profundizar su formación de grado, recuperando la riqueza del trabajo multidisciplinario em um espaço académico comum. (GEZMET, 2018, p. 22).

No ano de 2016 essa disciplina deixou de ser ofertada porque foi lançado o Programa Compromisso Social Estudantil (PCSE), com participação obrigatória de 30h em projetos de extensão para todos os estudantes, o que institucionaliza, pela primeira vez, a extensão universitária na UNC. O diferencial deste programa é que foi reivindicado pelos próprios estudantes, demonstrando que a herança de protagonismo estudantil da Reforma de Córdoba (1918) continua viva na atualidade. Projetos extensionistas podem ser inscritos dentro do PCSE, desde que seja um espaço de formação discente, porém não exige que a metodologia seja de práxis extensionista.

“La política institucional de UNC es la Resolución del compromiso estudiantil, un modelo para toda universidad, pero no lleva en cuenta las especificidad de cada curso. Son 30h destinadas em extensión para los estudiantes”. (Gestor universitário/UNC-4).

Gezmet (2018) considera que os programas e disciplinas de extensão que a UNC ofereceu/oferece são importantes antecedentes para a curricularização, no entanto destaca:

Sin embargo, lejos estamos de ello a pesar de que esas propuestas hablan de “formación integral”, “integralidad de funciones” y de la Extensión como un dispositivo más, entre los que cuenta el Estado, para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y como agente de desarrollo. (GEZMET, 2018, p. 23).

A referida autora deixa claro que, em seu ponto de vista, a curricularização da extensão ainda não ocorreu, de fato, na Universidade de Córdoba, uma vez que as ações

existentes não pressupõem formação integral e nem a integração entre ensino, pesquisa e extensão. A descoberta sobre essa realidade da Universidade de Córdoba, gerou um pouco de surpresa durante esta pesquisa, pois se esperava que esta instituição de tradição reformista, pudesse estar um pouco mais adiantada nestas questões de curricularização da extensão, tendo em vista que tal função acadêmica foi uma das grandes bandeiras da Reforma de Córdoba 1918. Por outro lado, comprehende-se, também, que fatos históricos e políticos refletiram nesta situação, como os regimes militares que afetaram especialmente a função extensionista; além de outras questões políticas como: a preservação da autonomia e a diversidade das unidades acadêmicas limitando padronizações de como curricularizar a extensão a todos os cursos; as disputas internas do campo acadêmico evidenciadas nos discursos dos participantes; a pouca disponibilidade de verbas para a extensão; a falta de políticas de incentivo para envolvimento docente, entre outros. Tudo isso confirma, mais uma vez o que De Deus (2021) já diz sobre os micropoderes internos que atrapalham o avanço da curricularização da extensão e gera questionamento em relação ao “ranço” conservadorista da Universidade de Córdoba, reforçando a necessidade de uma nova reforma universitária nesta instituição.

La extensión universitaria desde un comienzo fue un principio reformista, y hoy una deuda pendiente en los términos en que esta fue concebida y definida. En el centenario de la gesta histórica que transformó la universidad iberoamericana es necesario traer el reformismo al presente e implementar las políticas necesarias hasta la efectiva incorporación de la Extensión en los planes de estudios de la UNC, de modo tal de asumir su papel dinamizador del cambio social de cara al rol estratégico asumido por las Universidades en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe. La reforma constituyó un hito de la juventud, que logró la democratización de la Educación Superior.(UNIVERSIDADE DE CÓRDOBA, 2020).

Nesse sentido, observou-se que a Faculdade de Filosofia e Humanidades (FFyH) da UNC tem realizado uma proposta de extensão curricular crítica, desde 2016, em que desenvolve a disciplina “¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones sobre extensión universitaria”, a qual a autora desta tese esteve matriculada durante o segundo semestre de 2021, na modalidade remota, a fim de observar como essa proposta de curricularização disciplinar da extensão funciona. A participação na disciplina permitiu observar uma metodologia dialógica, mesmo na modalidade remota, utilizando-se da plataforma Google Meet e pelo Moodle onde havia uma lista bem atual de literaturas sobre extensão crítica, além de diversos recursos didáticos digitais para envolvimento dos alunos. As aulas síncronas semanais ocorreram uma vez por semana, com duração de 2h, em que havia espaço para

debate. Também havia fóruns e tarefas no moodle da disciplina. As aulas eram dialogadas e abordaram a evolução da extensão universitária ao longo dos anos e a concepção crítica de extensão. Ao final da disciplina foram apresentados os projetos de extensão da FFyH de diferentes temáticas, dentre os quais os estudantes tiveram a liberdade de escolher em que gostariam de engajar-se. Apesar da excelente iniciativa, ter uma disciplina específica de extensão ainda não é o mais adequado, mas sim incluí-la nas disciplinas já existentes dos cursos de graduação, pois é uma temática transversal e interdisciplinar.

A experiência também é relatada pelas docentes das disciplinas (PEREYRA; ROMERO, 2021) no e-book do Congresso AUGM (2019):

El Seminario “¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones sobre extensión universitaria”, se genera como una iniciativa institucional en el marco de la evaluación del programa de Prácticas Sociocomunitarias de la FFyH. En ese contexto surge la demanda de parte del gabinete de gestión por la constitución de un espacio específico donde lxs estudiantes de la facultad pudieran construir las herramientas conceptuales iniciales de la tarea extensionista. La propuesta tenía que dar cuenta de la especificidad de la FFyH en el ámbito de la UNC y asumir la diversidad disciplinar interna propia de esta facultad. (PEREYRA; ROMERO, 2021, p. 56).

As referidas docentes consideram que FFyH é a unidade acadêmica que se diferencia das demais da UNC, pelo fato da extensão universitária ser aceita e legitimada entre docentes, estudantes e egressos da área. Além disso, a FFyH reconhece a diversidade de seus cursos de graduação e buscou a partir da referida disciplina um espaço de formação interdisciplinar.

Portanto, observou-se que a extensão universitária vem ganhando maior notoriedade na Universidade de Córdoba, no entanto a reestruturação curricular ainda é um tema controverso e minado de disputas, em que há muitos desafios pela frente. Também notou-se que a Faculdade de Filosofia e Humanidades é a que mais vem engajando-se em termos de uma concepção crítica de extensão na UNC, preparando seus alunos para a participação em projetos extensionistas.

Ainda assim, identifica-se que outras universidades argentinas já estão mais avançadas nessa trajetória de curricularização da extensão como a Universidad de Litoral, (pioneira na curricularização da extensão na Argentina); Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC); Universidad de Buenos Aires (UBA); Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam); Universidad de Mar del Plata (UNMdP) e a Universidad Avellaneda (UNDAV y la de Rio Negro (UNRN) (MENÉNDEZ, 2017).

No Brasil, a flexibilização curricular vem sendo discutida no âmbito do FORPROEX

há mais de vinte anos, sendo que a curricularização da extensão começou a aparecer nos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014) tendo como meta 10% da carga horária curricular em programas e projetos de extensão e atualmente é regulamentada pelas Diretrizes Nacionais de Extensão (2018). No Encontro Nacional do Forproex (2021), foi apresentado o relatório que aponta que todas as IPEs brasileiras já iniciaram a discussão sobre a inserção curricular da extensão, no entanto apenas 5% delas já conseguiram implementá-la, o que demonstra o grande desafio que ainda se tem pela frente, já que o prazo finda em dezembro de 2022.

No Encontro Nacional do Forproex, ocorrido em março de 2021, em modo virtual, a prof. Sandra de Deus, Pró-reitora de Extensão da UFRGS, destacou que a disputa de micropoderes dentro das Instituições Públicas de Educação Superior pode prejudicá-las no cumprimento de seu compromisso social, isso reflete e justifica o atraso à curricularização da extensão no Brasil. Também ressalta que o compromisso não possui o mesmo significado de responsabilidade social e que tal compromisso social não é função apenas da extensão, apesar de ter lhe sido atribuída. Salienta, também, que a normalidade para a extensão é a presencialidade e que não se pode renunciar a isso. Nesse sentido, a prof. Olgamir Ferreira destaca que a demora da curricularização ocorre porque é a democratização em sua mais alta potência, a qual não é do interesse de todos, então há um nível de resistência, porque mexe na estrutura universitária.

Na UFSM, universidade que já nasceu extensionista, a curricularização da extensão é pensada desde 1976, no formato de estágios e projetos: “A ideia era institucionalizar as ações de extensão para que elas pudessem gerar créditos acadêmicos nos diversos cursos, “como se fosse um processo normal de ensino”, no entanto destaca que “Contudo, houve oposição da Pró-Reitoria de Graduação contra esta proposta e não se conseguiu institucionalizar as horas de extensão como horas de aulas dadas” (MORALES MELO, 2019, p. 115). O documento que estrutura a extensão na UFSM (1976) propôs que: “A extensão é uma atividade normal dos departamentos, o que significa curricularização das ações de extensão e que pretendia “Dar ao estudante um meio de vivificar experiência a nível comunitário” (UFSM, 1976). No entanto, a curricularização da extensão foi aprovada apenas em 2018 na nova Política de Extensão da UFSM.

Assim, até 2018, as atividades de extensão eram consideradas apenas como Atividades Complementares de Graduação (ACG), com uma carga horária a ser cumprida, definida por

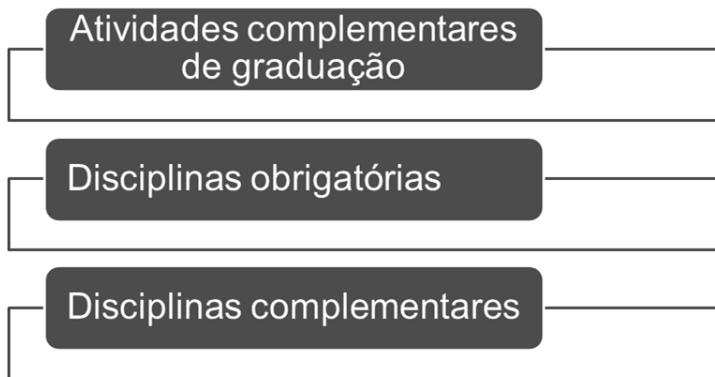
cada curso de graduação. O estudo de Gomez (2018) apontou que, antes da nova política de extensão, no ano de 2018, cerca de 3% dos estudantes da UFSM tinha vínculo com projetos extensionistas, em um universo de mais de 20 mil estudantes, confirmando a baixa procura destes pelas atividades extensionistas, o que demonstra uma formação alienada das demandas sociais. Na UNC, esse número é ainda menor, pois havia menos 1% dos estudantes envolvidos com ações de extensão em 2018, em um universo de mais de 170 mil estudantes. (UNC, 2020).

A partir da nova política de extensão da UFSM (2018), as discussões sobre a curricularização ficam ainda mais intensas, tendo como principais desafios:

“não aumentar a carga horária dos cursos; análise firme do currículo, mobilizar a comunidade acadêmica; ampliar o número de ações extensionistas registradas; dar conhecimentos aos alunos; oferecer ações no período noturno, finais de semana e férias”. (Gestor universitário/UFSM-1).

Em 2019, publicou-se a Instrução Normativa n. 06/2019 da Pró-Reitoria de Graduação, a qual explica as modalidades de inserção curricular da extensão na UFSM, conforme figura 37:

Figura 35 – Modalidades de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFSM



Fonte: produzido pela autora (2021)

Em relação às modalidades de inserção curricular da extensão, previstas na Instrução Normativa n. 06/2019/PROGRAD/UFSM, as Atividades Complementares de Extensão (ACEX) poderão ocorrer a partir de programas, projetos, cursos, eventos e/ou prestação de serviços. A extensão também pode fazer parte das disciplinas obrigatórias do núcleo rígido ou

das disciplinas complementares de graduação do núcleo flexível, devendo apontar a carga horária e a especificação da extensão no objetivo da disciplina. Até o presente momento, os seguintes cursos da UFSM já conseguiram inserir a extensão em seus currículos, conforme quadro 14:

Quadro 14 – Cursos que já inseriram a extensão nos seus currículos

Cursos	Modalidades de inserção da extensão no currículo	Início de execução
Letras espanhol	disciplinas obrigatórias	2019/2
Letras inglês	disciplinas obrigatórias	2020/1
Letras português	disciplinas obrigatórias e ACEX	2020/1
ed. Especial	disciplinas obrigatórias ACEX	2020/1
Música	disciplinas obrigatórias ACEX	2020/1
Física ead	ACEX	2021/1

Fonte: Pró-Reitoria de extensão/UFSM (2021)

Esses cursos correspondem a um percentual menos de 1% do total de cursos da UFSM, o que demonstra que ainda há um longo caminho para totalização da meta 12.7 do PNE na UFSM. Segundo o Gestor universitário/UFSM-1, os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos estão trabalhando na elaboração dos seus projetos pedagógicos de curso com vistas à reforma curricular que contemple a inclusão da extensão nos planos curriculares.

Entretanto, tal instrução normativa não contou com a participação da Pró-Reitoria de Extensão, a qual também não participa de nenhuma instância de aprovação dos planos curriculares, mostrando uma centralidade a respeito da “implementação” da inserção curricular da extensão na figura da PROGRAD. Conforme gestor universitário 4/UFSM:

“[...] Hoje ainda há uma dificuldade de ter um trabalho integrado entre a PRE e a PROGRAD, no meu ponto de vista, falta mais uma ligação de gestão, não apenas pelos NDEs, mas para o trabalho técnico, de conseguir pensar em ações que congreguem o ensino, a pesquisa e a extensão”.

A abordagem do gestor universitário 4, da UFSM, denota a necessidade de uma interlocução maior dentro da própria UFSM, pois a gestão do ensino, pesquisa e extensão ainda é tratada de maneira isolada. Neste sentido, tensiona-se: como promover a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão se as Pró-Reitorias correspondentes não

trabalham de maneira integrada? Assim, é necessário que, primeiramente, tais órgãos se reúnam no planejamento de estratégias que promovam a indissociabilidade entre as funções, até mesmo para abertura de editais em conjunto, reunindo recursos das três Pró-Reitorias e ampliando a possibilidade de projetos que integrem estas três funções acadêmicas, já que, atualmente, ao registrar as ações no Portal de Projetos da UFSM, o coordenador precisa definir se é ensino, pesquisa ou extensão, quando na verdade, todas deveriam estar interligadas em uma mesma proposta.

ROSSO (2019) realizou um estudo de caso sobre o andamento da curricularização da extensão nos currículos dos cursos da UFSM e a partir do retorno dos coordenadores de alguns cursos destacam-se como desafios à curricularização nesta instituição:

Esclarecimento e compreensão de quais ações extensionistas são possíveis de serem incorporadas à matriz curricular; a conscientização os professores e estudantes da importância da extensão no currículo do Curso; a participação contínua da comunidade nas ações extensionistas; acessibilidade da universidade à empresas e de empresas à universidade; inclusão de projetos de prestação de serviços financiados por empresas; abrangência do maior número de estudantes nas ações de extensão; adequação do aluno trabalhador e dos cursos noturnos; articulação entre os cursos, perfil dos alunos e disponibilidade para prática; viabilização da carga horária ao tempo de curso; vinculação de um grupo maior de docentes aos cursos que demandam responsabilidade técnica e profissional; motivação, comprometimento dos docentes e esclarecimento da abrangência da política; viabilização das ações para além da prestação de serviço ou ensino diante os cursos das exatas. (ROSSO, 2019, p. 211).

A autora também destaca que há um distanciamento da extensão na articulação da pesquisa e do ensino nos cursos de graduação pesquisados. O Gestor universitário/UFSM-1 ainda destaca: “[...] *Em termos de curricularização, eu acho que tem algumas coisas com discurso conservador que fica procurando as problemáticas para implementação ao invés de buscar os caminhos*”.

Neste sentido, é preciso elucidar que o currículo é muito mais que uma normativa burocrática, pois “sua legitimidade apresenta-se pela ação dos sujeitos envolvidos por sua efetivação (docentes, discentes e todos os envolvidos no processo de formação do curso), por meio das vivências e demandas da área.” (ROSSO, 2019, p. 210). Portanto, se os agentes responsáveis por essa efetivação buscam as problemáticas ao invés do aprofundamento da reflexão sobre a potencialidade da extensão, dificilmente estarão totalmente comprometidos em ressignificá-la positivamente. Assim, a cultura institucional de “resistir ao novo e aos desafios” precisa ser rompida para que a universidade possa evoluir em demandas fundamentais para o cumprimento do seu compromisso social.

Diante disso, a prof. Sandra de Deus, no 39º Seminário Extensão Universitária da Região Sul, ocorrido em 17 de setembro de 2021, em formato virtual, cita o autor Casanova (2012), o qual auxilia na compreensão das tensões desse campo de disputas que ocorre no interior das universidades em relação à curricularização da extensão:

a) la tensión entre tradición e innovación (y tensiones entre los sentidos políticos e ideológicos de las propuestas innovadoras); b) la tensión entre el incremento de la demanda social por educación superior y la retracción de los apoyos financieros a la universidad; c) el retorno resignificado de la tensión entre universidades de docencia o universidades de investigación, o tensión reproducción-creación de conocimiento; d) la tensión entre el modelo de gestión empresarial y las concepciones y lógicas propias de la gestión académica; e) la tensión entre el compromiso social de la universidad vinculado al saber y a la formación integral de ciudadanos, y la instrumentalización de la enseñanza universitaria hacia la “producción” de “recursos humanos” o “capital humano”; f) las tensiones entre el saber y el gobierno, entre las universidades y los poderes gubernamentales, profundizadas por la diversificación de los modos de intervención del poder gubernamental em las decisiones de política universitaria; y g) vinculado al punto anterior, la tensión entre “la universidad funcional y la universidad sin condición”, “tensión que enfrenta el sentido mismo de la universidad” (CASANOVA, 2012, p. 35-40) apud De Deus em SEURS (2021).

Portanto, diante do estudo de casos comparados entre a Universidade de Córdoba e a Universidade Federal de Santa Maria ficam evidentes as diversas tensões citadas por Casanova (2012) envolvidas nesta reestruturação curricular, as quais geram um atraso no processo da efetivação entre ensino, pesquisa e extensão. Observou-se que a UNC há pouco tempo institucionalizou a obrigatoriedade da extensão aos seus alunos, predominantemente enquanto atividade extracurricular, por meio da política institucional Compromisso social estudantil (2016), contudo a curricularização ainda é processo pendente e indeterminado.

Já na UFSM, antes da nova Política de Extensão (2019) vinha sendo tratada apenas como Atividade Complementar de Graduação. A partir de 2018, mesmo havendo uma política nacional e uma institucional que determinam a porcentagem de dez por cento da carga horária em extensão e com prazo definido para esta implementação (final de 2022), há diversos desafios postos às coordenações de curso que tornam esse processo ainda mais complexo, especialmente a postura de alguns agentes do campo acadêmico que resistem à compreensão da potencialidade da extensão no currículo ou ainda não estão totalmente esclarecidos de como esta deve ocorrer. Ou seja, a existência das políticas públicas, sem as devidas condições para implementação/ressignificação não garantem a sua efetivação. Ou ainda em caso de implementação “por força da lei”, o processo pode ocorrer de maneira incipiente, sem uma reflexão mais profunda. Assim, a curricularização da extensão é um assunto ainda inacabado,

tanto no Brasil quanto na Argentina e que demanda uma compreensão mais profunda, por parte dos gestores e docentes sobre a verdadeira potencialidade da extensão na formação acadêmica.

Destaca-se ainda que, no Brasil, os agentes sociais do FORPROEX já apregoam, nos eventos de extensão, que dez por cento de atividades extensionistas no currículo é apenas o mínimo necessário, devendo esta carga horária ser ampliada, o que aponta que a disputa pela valorização da função extensionista ainda seguirá firme nos próximos anos.

4.6 IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS: POSSÍVEIS *MODUS OPERANDI* EM DESENVOLVIMENTO

A reestruturação curricular nos cursos de graduação, quando concretizada por completo, terá implicações e, portanto perspectivas de rearticulação de práticas pedagógicas: a. Tornando-se um dispositivo meramente burocrático e estratégia de arrecadação de recursos extraorçamentários ou b. Tornando-se um potencial de inovação curricular com impactos sobre a formação do estudante e sobre a sociedade. Cabe aos agentes sociais do campo universitário compreender o potencial transformador da extensão para que, de fato, as implicações e perspectivas sejam potentes, sob um viés crítico e emancipatório.

Wociechoski (2021) realiza, em sua tese, uma análise da estratégia política da curricularização da extensão no Brasil e conclui que, até o momento, “a estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras foi mais um dispositivo burocrático lançado por agentes no interior do campo acadêmico”, já que ainda “não implicava em um significativo contexto de democratização da universidade, sequer visando fomentar a indissociabilidade das atividades acadêmicas” (WOCIECHOSKI, 2021, p. 6).

Além disso, há um risco iminente de que algumas ações extensionistas impliquem meramente em transferência de tecnologia e prestação de serviços, com o objetivo de obter recursos extraorçamentários, o que já é uma prática na Argentina e agora tendência no Brasil, uma vez que o contingenciamento de recursos para a Educação Superior é maior a cada ano. Tal perspectiva mercadológica vem sendo preconizada pelos organismos multilaterais como Banco Mundial, desobrigando o Estado a investir na Educação Superior, conforme exemplo do trecho referente ao relatório “Ajuste justo”:

[...] os gastos públicos com o ensino superior [...] são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados. Os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, mas os gastos com o ensino superior são altamente regressivos. Isso indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES). (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121).

Para Santos (2011) tal perspectiva do BM é uma lógica ineficiente, especialmente em países em que as desigualdades sociais são tão grandes e as taxas de acesso ao ensino superior são baixas. Além disso, a universidade não é uma empresa (apesar de estar sendo gerida como) e suas perspectivas de “retorno” são em longo prazo, pois os processos de pesquisa demandam tempo para resultados mais sólidos, no caso da extensão, criar vínculos com a comunidade também é construção gradual.

Perguntado sobre a perspectiva da transferência de tecnologia na UFSM, o Gestor universitário/UFSM-1 sinalizou que as empresas juniores são consideradas como extensão universitária e, recentemente, passaram ser lotadas no Pró-Reitoria de Extensão. Estão vinculadas aos cursos de graduação por meio de um projeto de extensão que regula as ações, além de terem CNPJ próprio. Além disso, o gestor destaca sua preocupação:

“[...] Há também muita inversão na universidade onde grandes empresas contratam laboratórios o que não são de extensão, é uma prestação de serviço, mas não é a extensão que queremos a extensão de base transformadora, que transforma a sociedade e a própria universidade”.

No entanto argumenta que:

“[...] Vejo a transferência de tecnologia como positiva, (...) A extensão tem sim um trabalho muito importante com os vulneráveis, um compromisso que não podemos perder de vista... mas também temos uma extensão de base tecnológica, igualmente importante, mas com propósitos diferentes. A extensão tecnológica dialoga com o setor industrial/empresarial da nossa cidade. A nossa extensão que tenho defendido dialoga com setor industrial, comercial, público, ONGs, com os coletivos, ela trabalha com os diversos públicos possíveis, só ela tem propósitos diferentes. (Gestor universitário/UFSM-1).

Na Universidade de Córdoba, o Gestor universitário/UNC-2 afirmou que a área de transferência de tecnologia não pertence à extensão e sim à área de Ciência e Tecnologia. No entanto, Miranda (2019), a qual é docente na UNC, aponta que, na Argentina, se perdeu o

sentido original de extensão universitária reivindicada pelos estudantes de Córdoba e acabou sendo reduzida apenas a uma vinculação da universidade às empresas.

Apesar do risco das implicações negativas não se pode deixar de defender o verdadeiro potencial da extensão e o que ela pode vir a impactar se for compreendida em sua genuína essência. A reestruturação curricular dos cursos de graduação, com a inclusão da extensão vai efetivar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizada desde a Constituição Federal do Brasil de 1988.

As possíveis implicações positivas estão dimensionadas no ensino, a partir de uma formação integral e cidadã, protagonismo estudantil, metodologias ativas e participativas sob a mediação do professor; na pesquisa, com a inserção social dos programas de pós-graduação e a obtenção de dados a partir das ações de extensão e sobre a própria extensão, com a criação de um sistema de avaliação para sua qualificação, possibilidades de internacionalização, ecologia de saberes, além da perspectiva híbrida no pós-pandemia, conforme figura 38:

Destaca-se que tais implicações positivas são um processo de longo prazo que transitam em uma sociedade em que o conservadorismo vem crescendo, sendo um desafio para a democratização da universidade. Por isso, nesta tese defende-se o potencial inovador que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pode proporcionar se houver uma compreensão profunda e discutida no campo acadêmico.

Figura 36 – Implicações possíveis a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão



Fonte: produzido pela autora.

Outras implicações podem, ainda, serem identificadas com o decorrer do tempo ou a partir de outros olhares, por isso não se pretende esgotar todas as possibilidades neste estudo. A partir da reestruturação curricular pressupõe-se que ocorra a efetiva integração entre ensino, pesquisa e extensão, conforme fala do prof. Helder Silveira, no Seminário Nacional de Curricularização da Extensão (setembro/2021):

“[...] a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é o que dá sentido a existência da universidade, no entanto ainda é um desafio, pois falta que tais funções acadêmicas funcionem como uma “engrenagem” que só funciona se as peças estiverem bem concatenadas; à medida que um eixo gira as outras giram e se um travar as outras travam”.

Silveira ainda defende que a extensão é “*[...] a atividade que provoca as interfaces do ensino e da pesquisa em contextos reais a partir da intervenção, por isso não se trata apenas de uma inserção curricular da extensão, mas de uma mudança paradigmática de universidade*”. Assim, a extensão é potencializada nas indissociabilidade entre ensino, da pesquisa e da própria extensão, como aborda-se a seguir.

4.6.1 Implicações na dimensão do Ensino

Dentre as implicações positivas para o ensino estão formação integral, cidadã, protagonismo estudantil e metodologias ativas e participativas com a mediação docente.

No 9º Congresso Brasileiro de Extensão (CBEU), o Professor de Comunicação Social da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Ivan Vasconcelos Figueiredo argumentou que os processos e ações da extensão devem sempre se vincular à realidade e ao contexto em que a universidade está inserida. “[...] É preciso ter em mente os impactos no percurso formativo e a integração social e cidadã dos discentes, atrelados às transformações das comunidades”. Ivan lembrou também a importância do conhecimento surgido a partir da interação entre a universidade e sociedade.

[...] A possibilidade de abertura que perpassa a formação na universidade, que integra, que conversa, significa agir em prol da construção de um espaço de conhecimento que vai emergir com as estruturas sociais. Conviver com as diferenças vai abrir novas possibilidades, haverá outras formas de ver e entender o mundo. É realidade não dada, mas construída, é uma ponte para a formação de espaços sociais organizantes e organizados”.

Nessa direção, Figueiredo (2021, p. 13) aponta os possíveis impactos no ensino a partir do exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

[...] a (i) formação do estudante – que passa a ter um percurso formativo mais integral, humanístico e cidadão; (ii) nos modos de produção de conhecimentos e saberes acadêmicos e científicos e nas formas de ensino-aprendizagem; (iii) nas transformações sociais que se desenvolvem nesse processo extensionista articulado com o Ensino. Em longo prazo, (iv) conjunto de contribuições para uma democracia justa socialmente.

Ainda, o Gestor universitário/UFSM-1 chega a afirmar que as ações extensionistas dão sentido à formação acadêmica, podendo inclusive diminuir os índices de evasão na instituição: “[...] se os alunos fossem envolvidos com a extensão, a evasão diminuiria, porque os alunos encontram sentido na sua formação com a extensão”. Esta afirmação vem ao encontro da experiência desta autora que, ao ingressar no curso de Ciências Biológicas, em 2004, encontrou um currículo rígido e muito teórico o que lhe fez repensar se continuaria o curso, quando então se deparou com a oportunidade de participar de projetos de extensão, os

quais ressignificaram a sua formação acadêmica, motivando, então, a conclusão do curso e continuidade da carreira acadêmica que hoje chega até a defesa desta tese. Por isso, acredita-se que a extensão nos currículos poderá ressignificar a formação de todos os estudantes, tornando-os mais críticos e cidadãos. Conforme Figueiredo (2021):

[...] a formação em Extensão representa ainda um fortalecimento do senso de cidadania e de humanidade, em que os estudantes e egressos passam a ter condições de ter uma apreensão crítica da realidade brasileira e de sua estruturação sistêmica desigual, bem como podem estar aptos para adentrarem em processos de transformação social. Com isso, as convivências baseadas no respeito às diversidades e atuando em prol do bem comum podem contribuir para a constituição de outros modos de ser, estar e representar o mundo. (FIGUEIREDO, 2021, p. 19).

Além disso, as atividades extensionistas dão empoderamento aos estudantes, tornando-os protagonistas no planejamento e execução das ações, já que a dialogicidade é um fator fundamental na extensão, possibilitando uma construção conjunta: “[...] *E a gente fala em protagonismo estudantil, o que não pode enxergar a extensão sem a presença do estudante para que tenha essa formação cidadã e técnico-profissional.* (Gestor universitário/UFSM-1).

Na Argentina, destaca-se o protagonismo estudantil que iniciou na Reforma de Córdoba e que reflete até hoje na UNC, inclusive sendo a política de compromisso social estudantil, reivindicada pelos próprios estudantes, conforme o Gestor universitário/UNC-1.

No 9º Congresso Nacional da Extensão da Argentina, ocorrido de 14 a 17 de setembro de 2021, em modo remoto, um dos painéis do evento tratou sobre o protagonismo estudantil em que houve relatos de experiências dos estudantes, dos quais se destacam temas como direitos humanos, infância e juventude, ambientalismo, agroecologia e contato com movimentos sociais diversos. Segundo um estudante: “[...] *este mundo es pequeño para nosotros que soñamos com un mundo más humano y justo*”. As falas, bastante carregadas de emoção, demonstram a transformação não só da sociedade, mas principalmente dos próprios estudantes. Para a mediadora do painel prof. Ana Almada: “[...] *Son jóvenes, solidarios, comprometidos con la vida de los demás y con la tierra, encarnan luchas representando los derechos de muchos, y hasta exponen sus cuerpos y sus vidas*”.

Em relação às metodologias, a curricularização da extensão suscitou muitas dúvidas entre os docentes, especialmente em relação a um possível aumento de carga horária dos cursos, no entanto o objetivo nunca foi esse, mas sim reconfigurar as aulas já existentes com metodologias inovadoras, conforme fala do prof. Daniel Pansarelli, professor na Universidade

Federal do ABC (UFABC), no 9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (Brasil).

Também defendeu a adoção de novas estratégias e metodologias pedagógicas:

[...] O objetivo não é só acrescentar algo, a ideia é olhar para o currículo e o projeto pedagógico e pontuar quais componentes poderiam ser ensinados usando uma metodologia diferente. A proposta é romper com a ideia ultrapassada de que o estudante vai aprender somente em duas circunstâncias: ouvindo o professor ou praticando em laboratório. Não se trata de conteúdo, mas de metodologia de produção ativa em que o estudante, por meio das práticas da extensão, pode aprender.”

De acordo com Pansarelli:

“[...] a inserção das atividades de extensão é mais viável do que se imagina. “Há diversas atividades que tem caráter prático e que envolve a ‘saída’ dos estudantes do ambiente universitário para a comunidade, porém, é necessário fugir da postura de resistência em buscar estratégias e metodologias diferentes”

O referido professor também defendeu a importância da aproximação e articulação entre colegiados e gestores das instituições. Essa nova perspectiva também reflete na ressignificação do papel docente, em que este passa a ser um mediador do conhecimento, conforme Paulo Freire preconiza:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 25).

Nesse sentido, a grande inovação que a extensão crítica possibilita é que qualquer lugar é uma sala de aula em potencial, ainda que sem paredes e que cabe ao professor abrir espaço e incentivar o protagonismo e a autonomia estudantil, utilizando as práticas extensionistas como mote inicial para estudo das teorias, tornando a aprendizagem mais interessante.

4.6.2 Implicações na dimensão da Pesquisa

As implicações na dimensão da pesquisa abarcam a interlocução da pós-graduação com a graduação e a construção de dados empíricos a partir da inserção social viabilizada por ações extensionistas. No Brasil, diante das orientações da Política Nacional de Extensão (2012), encontra-se convergência com a pretendida inserção social via programas de pós-

graduação, conforme perspectiva de Ribeiro (2007, s/p) que afirma: “A inserção social é conceituada como o poder de transformação social que a Pós-Graduação possui, em termos de efetiva contribuição para a sociedade, ou seja, avalia o impacto dos programas de pós-graduação na sociedade”.

Também, nos principais documentos que definem o que se constitui a inserção social, encontra-se na Portaria Capes n. 47, de 17 de outubro de 1995, que trata do “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado”, a normatização de que: “[...] A pesquisa de boa qualidade na instituição e de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional para oferta deste tipo de curso”. (CAPES, 1995).

Além disso, cabe destacar que, em 2007, a Capes incluiu na ficha de avaliação da pós-graduação stricto sensu o quesito “inserção social”, no sentido de avaliar o impacto dos programas de pós-graduação com base em informações fornecidas pelas universidades, tendo peso de 10% a 20% deste em mestrados/doutorados acadêmicos e profissionais. Para Silva e Salm (2014, p. 144):

A relevância dessa inovação consiste no fato de que ela significa o reconhecimento oficial da CAPES de que a pós-graduação tem uma responsabilidade perante a sociedade. Por isso ela deve, não apenas melhorar a ciência, mas também contribuir para a melhoria do País e, desse modo, para as condições econômicas, sociais e políticas dos cidadãos.

A inserção social constitui-se fator de avaliação em termos de política nacional e indica a responsabilidade social dos programas de pós-graduação, pois além de qualificar a ciência, espera-se que as pesquisas possam formar pesquisadores de excelência e gerar impactos na sociedade. Nessa direção, os impactos esperados a partir da pós-graduação podem ser classificados em:

Impacto tecnológico/econômico: contribuição para o desenvolvimento microrregional, regional e/ou nacional destacando os avanços produtivos gerados; aumento da produtividade; disseminação de técnicas e conhecimentos que melhorem o desempenho econômico, respeitando e considerando seus efeitos sociais e ambientais; 2. Impacto educacional: contribuição para a melhoria do ensino básico, médio, graduação, técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino. 3. Impacto propriamente social: formação de recursos humanos qualificados para a administração pública ou a sociedade civil que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social; ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento; 4. Impacto cultural: formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo. (RIBEIRO, 2007, s/p).

Mais especificamente, a avaliação da Capes avalia o quesito inserção social com base nos seguintes elementos: impacto do programa; integração e cooperação com outros cursos/programas; integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais; divulgação e transparência das atividades e; da atuação do programa. Para Santos (2005), a extensão se encaixa na pesquisa-ação:

A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores, e a produção do conhecimento científico ocorre, assim, estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil (SANTOS, 2005, p.75).

E por fim, as Diretrizes Nacionais de Extensão (BRASIL, 2018), também são parâmetro para a pós-graduação: “As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior”.

Na UFSM, o Gestor universitário/UFSM-1 destaca que a inserção social da pós-graduação na UFSM depende de uma ampliação do diálogo entre a Pró-Reitoria de extensão e a Pró-Reitoria de pós-graduação: “*O 2º ponto é ampliar o diálogo entre PRE e PRPGP para atuar de maneira conjunta em relação à extensão no âmbito da pós-graduação*”. Além disso, a UFSM prevê em sua política de extensão bolsas de inserção social, as quais:

se destinam aos estudantes de pós-graduação e pretende a valorização de uma extensão com impacto social, tecnológico, econômico, educacional e cultural, conduzida, no âmbito dos programas de pós-graduação, de forma planejada e eficaz na consecução de objetivos de transformem a sociedade. (UFSM, 2019).

Pela primeira vez, a UFSM inclui a extensão universitária na pós-graduação, com possibilidade de fomento, o que é um fato bem inovador e emergente na instituição.

Na Argentina e na UNC, não foram encontradas evidências de inserção social dos programas de pós-graduação. Em um diagnóstico realizado pelo Conselho Interuniversitário Nacional destaca-se: “Con respecto a la formación de posgrado en Extensión, no hay experiencias en desarrollo pero sí proyectos que están en proceso de diseño” (CONSELHO INTERUNIVERSITÁRIO NACIONAL, 2012). No entanto há uma meta do plano estratégico

de extensão (2012) neste sentido: “Desarrollar cursos de posgrado sobre Extensión Universitaria dirigidos a docentes universitarios, de modo de ampliar la masa crítica de docentes formados para el dictado de cursos de grado”. Seria uma proposta de formação para docentes, diferente do que é no Brasil, em que a proposta é que todos os cursos de pós-graduação possuam inserção social, o que demonstra que tal temática ainda precisa avançar mais na Argentina.

Portanto, a inserção social da/na pós-graduação promove, via extensão universitária, a partir da coleta de dados em ações extensionistas, um processo de retroalimentação entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, seu propósito é qualificar a formação dos profissionais bem como dos programas de pós-graduação, estando estes alinhados às demandas da sociedade, como uma devolutiva à população.

4.6.3 Implicações na dimensão da Extensão

Dentre as implicações sobre a própria função extensionista estão a criação de parâmetros avaliativos, possibilidades de internacionalização, ecologia de saberes entre comunidades e universidade e o hibridismo no pós-pandemia.

A qualificação e valorização das ações extensionistas necessita da criação de um sistema de avaliação, assim como são avaliados os cursos (Brasil-SINAES /Argentina-CONEAU) e os programas de pós-graduação (Brasil-CAPES). Em 2011, o Congresso Iberoamericano de Extensión Universitaria realizado na Província de Santa Fe (Argentina), aborda a relevância da avaliação e a necessidade de incorporar os olhares dos diversos atores participantes das ações como uma estratégia de socialização de seus desafios e potencialidades.

No Brasil, as Diretrizes Nacionais Curriculares, resolução n. 07/2018 dedica um capítulo para tratar da avaliação: “Compete às instituições explicitar os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação continuada da extensão.” No entanto, o Forproex já vem discutindo a avaliação da extensão, a partir uma comissão específica, desde 1999. Além disso, o SINAES, desde 2004 vem avaliando o quesito “atividades de extensão”, porém ainda numa perspectiva quantitativa.

No 47º Encontro Nacional do Forproex (2021), a terceira conferência “Avaliação da Extensão Universitária: indicadores”, tema considerado fundamental para a implementação

da política brasileira de extensão, segundo a vice-presidente do Forproex, Olgamir Ferreira, a qual relata que a visão de avaliação do Forproex é uma perspectiva de aprendizagem para situar as ações e redimensioná-las, por isso é importante questionar-se o porquê e para que avaliar. A avaliação da extensão torna-se emergente a partir da própria diretriz de extensão do MEC que considera como critérios: a creditação curricular, o plano de curso e os resultados alcançados junto ao público. Além disso, foi citada uma demanda do Tribunal de Contas da união à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) a respeito dos indicadores de gestão e desempenho acadêmicos das IES, o que também inclui a extensão universitária, o que também motivou a ampliação das discussões a respeito do tema.

Na sequência, o prof. Renato Tannure abordou os indicadores de avaliação: eixo 1 - recursos, infraestrutura e pessoal; eixo 2 - comunidade acadêmica; eixo 3 - ações, atendimentos e parcerias. Olgamir Ferreira comenta que esses indicadores são importantes como parâmetro demandado para formulação e implementação para políticas públicas, mas pondera que, no processo de formação, os números, muitas vezes, reduzem a realidade, por isso é uma dificuldade que se apresenta. Também complementa os indicadores de avaliação devem estar em sintonia com concepção de extensão é dialógica.

Na UFSM, a política de extensão prevê uma avaliação que segue os parâmetros do Forproex, que avalia as dimensões: política de gestão, infraestrutura, plano acadêmico, relação universidade e sociedade, produto acadêmico. “[...] acho que conseguimos avançar nos indicadores de extensão no plano de gestão, onde incluímos parâmetros para avaliação.” (Gestor universitário/UFSM-1).

Caberá à Pró-Reitoria de Extensão, em colaboração com a Câmara e as Comissões de Extensão ou equivalentes, elaborar instrumentos de avaliação da extensão, de um modo geral, e das ações de extensão, em particular, considerando as dimensões e indicadores elencados no Art. 20, os desafios e objetivos constantes no PDI da UFSM, bem como as normas em vigor referentes à modernização da gestão pública e outros indicadores (UFSM, 2019).

Na Argentina, a CONEAU avalia a Educação Superior, nas dimensões: Gestión (Gestión y Gobierno). Docencia (Gestión Académica). Investigación (Investigación, Desarrollo y Creación Artística) e Extensión (Extensión, Producción de Tecnología y Transferencia). No entanto não foram encontrados registros de um sistema padronizado de avaliação das ações extensionistas.

Na UNC, desde 2008 são formadas comissões de avaliação em que a Secretaria de Extensão designa comissões integradas, para cada área temática, por avaliadores propostos pelas Unidades Académicas que compõem o Conselho Consultivo SEU, de mérito correspondente a cada área (Resolução 633/08). (CARIGNANO et al, 2017).

Apesar das diversas discussões sobre avaliação da extensão no Brasil e Argentina, ainda prevalecem os indicadores quantitativos os quais não conseguem abranger a complexidade da extensão universitária, o que requer uma avaliação mais qualitativa e é nessa direção que as IES precisam avançar mais para uma padronização de seus processos avaliativos nos dois países em questão.

No tocante à internacionalização da extensão, destaca-se que as redes acadêmicas latino-americanas vêm estabelecendo uma relação de cooperação regional, desde os anos 90, a partir dos Congressos Ibero-latino-americanos e, mais recentemente, pela Associação de Universidades Montevidéu (AUGM) para debater a extensão universitária e construir suas concepções e práticas através do diálogo, da reflexão e do intercâmbio de experiências:

[...] um espacio de integración, intercambio y discusión sobre investigación, docencia – de grado y posgrado– y extensión entre las universidades. Una red para reconocimiento e intercambio de saberes profesionales y metodologías de trabajo, para aumentar el conocimiento de docentes, estudiantes e investigadores de la región, que promueve el mejoramiento de la formación de grado y posgrado en las universidades. (ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO, 2015a, p. 13).

Em 2017, a temática da internacionalização da extensão foi abordada no Congresso Ibero-americano de extensão realizado na Nicarágua, a partir do eixo: “Integración Regional y procesos de Internacionalización de la extensión universitária”

Otro elemento importante del modelo educativo actual, es el impulso dados a la movilidad académica y los procesos de internacionalización de distintos niveles y alcances. Esta tendencia está presente em mayor o menor medida en todo el subsistema educativo y aunque tiene distintos alcances y objetivos, se ha convertido en una característica general de la educación superior. (ROLDÁN; MENDONZA, 2017, p. 150).

Em 2018, a internacionalização foi abordada na Conferência Regional de Educação Superior, a qual cita a extensão:

[...] La internacionalización se constituye en una herramienta clave para transformar

la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión. Favorece la formación de ciudadanos y profesionales, respetuosos de la diversidad cultural, comprometidos con el entendimiento intercultural, la cultura de paz y con capacidad para convivir y trabajaren una comunidad local y mundial. (CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2018, s/p). (grifo da autora)

No Brasil, o Forproex possui uma comissão de relações internacionais, a qual realizou uma minuta de proposta de internacionalização da extensão ainda em 2013, denominada: “Programa de internacionalização da extensão universitária (INTEREXT)”. O programa conceitua a internacionalização da extensão como:

as ações de intercâmbio e de cooperação entre equipes de extensão e pesquisa que, envolvendo a participação de servidores universitários (docentes e/ou técnicos) e estudantes, desenvolvem atividades pedagógicas e/ou de construção compartilhada do conhecimento, em interação com suas respectivas comunidades, buscando soluções para os problemas econômicos e sociais, desenvolvendo o exercício da cidadania e potencializando a formação universitária. (FORPROEX, 2013, p. 03).

Até o presente momento, não foram encontrados registros ou editais que se relacionassem à execução do referido programa, no entanto, foi uma importante iniciativa do Forproex que abre precedentes para que a discussão continue, especialmente nos dias atuais, quando a internacionalização tem despontado como a quarta missão das universidades na Sociedade do Conhecimento (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

As Diretrizes Nacionais de Extensão estruturam como uma das concepções e práticas: o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade (Res. CES/MEC n. 07/2018).

Na política de extensão da UFSM consta, dentre os objetivos da Pró-Reitoria de extensão, no capítulo XI, inciso VI: “Alinhar-se com as ações de internacionalização implementadas no âmbito da UFSM, objetivando o intercâmbio e a cooperação internacional entre instituições de ensino, pesquisa e extensão”. A UFSM tem uma relação bastante ativa com a AUGM, em 2021 o Congresso de extensão da AUGM foi organizado pela UFSM, sendo um importante espaço para colocar em prática a cooperação internacional da função de extensionista.

Na Argentina, o Plano Estratégico de Extensão universitária (2012) traz uma seção

dedicada à internacionalização da extensão trazendo como meta principal: “Fortalecer las Redes regionales e internacionales existentes y promoverla formación de nuevas redes que incluyan el intercambio y la cooperación em Extensión prioritariamente en la región” (CONSELHO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL, 2012). No Programa Compromisso Estudantil da UNC consta:

Que el Compromiso Social Estudiantil, concebido desde una perspectiva holística, dirigida a garantizar la diversidad y el desarrollo personal de los estudiantes y de más actores del proceso, se identifica con líneas de acción ya trabajadas por nuestra Universidad y las diferentes unidades académicas, otras instituciones universitarias de nuestro país (USA, UNMdP, UNLP, UNL, entre otras) **e internacionalmente**, cuyas experiencias son de vital significancia; (grifo da autora). (UNC, 2016).

Assim, nas universidades analisadas, a temática ainda é incipiente, no entanto tende a ser ampliada nos próximos anos, tendo em vista o próprio debate emergente da internacionalização e da formação de um cidadão globalizado. Nesse sentido, Baranzeli (2021) destaca que a internacionalização é costumeiramente pensada para as funções de ensino e pesquisa, no entanto também ganha grande relevância a partir da extensão, uma vez que é a função que mais contribui com a sociedade e vice-versa. Além disso, a internacionalização da extensão pode ser um meio para angariar recursos estrangeiros e ampliar espaços de atuação no campo internacional. A referida autora, em seu estudo multicasos entre Reino Unido e Brasil, aponta a perspectiva estudantil inglesa da internacionalização:

Os argumentos dos acadêmicos apontam para a relação entre internacionalização e *Third Mission* e sua capacidade de contribuir para economia local, bem como nas pesquisas realizadas na universidade e nos debates sobre diversidade de inclusão. O acadêmico VII cita que as universidades devem funcionar como embaixadoras que conectam o local com o restante do mundo. (BARANZELI, 2021, p. 139).

No Reino Unido, a extensão é chamada de terceira missão (*third mission*) e tem uma conotação econômica, bem diferente da América Latina, no entanto também apresenta a importante perspectiva de conectar o local com o global, o que promove a interculturalidade.

Além disso, a potencialidade da internacionalização da extensão abrange todas as competências preconizadas por Delors (1998), especialmente: “aprender a ser” e “aprender a conviver”(BARANZELI, 2021). Ainda, Clement e Morosini (2019) defendem, também, as competências interculturais, possibilitadas pelos processos de internacionalização e a

competência de transformar-se, fundamental para pensar o futuro. Em se tratando de extensão, a qual está vinculada à transformação social, entende-se que ao promovê-la os agentes sociais envolvidos estão, em certa medida, transformando-se:

[...] os processos de internacionalização, intensificados pelo contexto pandêmico da Covid-19, abrem oportunidades para a formação de redes e apoio mútuo em relação as práticas que ocorrem em ambos os países. Tal noção se relaciona justamente às discussões sobre as transformações que devem acontecer no espaço educativo e o conceito de desenvolvimento humano sustentável defendido pela ONU - UNESCO (CLEMENTE; MOROSINI, 2019), retomando assim, a ideia da construção deste novo contrato social entre sociedade e IES. (BARANZELI, 2021, p. 150).

Portanto, a internacionalização da extensão também comprova a extensão universitária enquanto contexto emergente, sendo uma importante ação de interculturalidade, em que muitas competências podem ser desenvolvidas na formação acadêmica. Além disso, a internacionalização também pode promover uma ecologia de saberes, outra necessária implicação para a extensão universitária e também pode ser viabilizada por um formato híbrido, conforme se aborda a seguir.

Em relação à Ecologia de Saberes, é preciso relembrar que, durante muito tempo, a universidade colocou-se como única detentora do saber, sendo as ações extensionistas unilaterais e assistencialistas, as quais perduram, em alguns casos, até hoje. O próprio termo “extensão” trata de estender o conhecimento, o que Paulo Freire criticou duramente, sugerindo a mudança para o termo “comunicação”, no entanto o termo até hoje não foi mudado no Brasil... Na Argentina, além do termo extensão são usados também outros termos como vinculação social, práticas sociocomunitárias, etc.

Tal perspectiva unilateral, da universidade com a sociedade, é de herança colonialista, a qual vem sendo combatida por Santos e Meneses (2014) através da Ecologia de Saberes, pois o autor reconhece que as comunidades têm culturas próprias e que a universidade tem muito a aprender com isso também, pois seria uma troca entre saberes populares e saberes científicos: “A ecologia de saberes, é por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico e saberes tradicionais.” (SANTOS; MENESES, 2014, p. 75-76).

A partir da Ecologia de Saberes, é possível confrontar o conhecimento científico com outros tipos de conhecimentos, em que a universidade ocupe espaços amplos na sociedade, democratizando-se (SANTOS, MENESES, 2014). Certamente a tensão entre os diferentes

saberes poderá gerar resistências e instabilidades, gerando tensões e disputas, já que é uma questão política, o que reforça a extensão como um contexto emergente na Educação Superior.

Desse modo, com a vinculação da atuação de projetos e programas extensionistas aos currículos e projetos pedagógicos, podem ser fortalecidas e amplificadas as pontes construídas coletivamente entre Extensão e comunidades, tendo os discentes uma elevação do aparato crítico apreciativo da realidade vinculada a um potencial transformador e protagonista de contribuição social; o egresso extensionista passa a ter uma formação mais integral e cidadã, com capacidade de interpretar criticamente a sociedade da qual faz parte e agir em prol do bem comum. (FIGUEIREDO, 2021, p. 16).

Nesse contexto, destacam-se as competências interculturais (CLEMENTE; MOROSINI, 2019), que promovem o respeito às diferenças culturais e epistemológicas, a valorização dos saberes de experiência dos agentes sociais, ao invés da dominação sobre o outro (SANTOS, 2011).

Ainda, Paulo Freire “confere importância às relações interculturais, ancorada na radicalidade do diálogo e na radicalidade ética, em favor de um mundo em que seja possível construir a paz e a justiça social”, o que requer uma educação intercultural de respeito às diversidades (FIGUEIREDO; FRANTZ, 2018, p. 699).

Na UFSM, há projetos de extensão que atuam em prol da interculturalidade como, por exemplo: “Comunicação e refugiados venezuelanos no Norte do Rio Grande do Sul: a interculturalidade por meio do audiovisual”, com o objetivo de debater sobre a relação entre o campo da comunicação e a questão dos Direitos Humanos e da interculturalidade, tendo como mote o recente fluxo migratório de refugiados venezuelanos no Brasil. Segundo o Gestor universitário/UFSM-1: “*a gente quer valorizar a comunidad externa para que sejam protagonistas e não recebam de cima pra baixo o que faz com que enxerguemos a extensão como troca, compartilhamento.*”

Na UNC, também se exemplifica a ação de extensão intercultural: “Feria Serrana Agroecológica. Soberanía Alimentaria e interculturalidad em la: Promoción de Derechos em lás Sierras Chicas de Córdoba” com o objetivo de propiciar un proceso educativo intercultural a través del diálogo de saberes generando una relación mutuamente enriquecedora entre productores, consumidores, docentes, estudiantes y lás instituciones involucradas”. Aborda a nutrição a partir de uma visão holística, recuperando saberes ancestrais, valorizando alimentos locais e de estação. Para Santos (2011), a defesa da diversidade cultural é um dos aspectos

alternativos ao capitalismo global que deve ganhar nova centralidade na reforma universitária:

A reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2011, p.73).

Portanto, a Ecologia de Saberes promove, de fato, uma via de mão dupla na extensão universitária, em que tanto a universidade quanto a comunidade contribuem com seus conhecimentos para a construção de uma sociedade democrática.

Outro cenário possível para a extensão universitária, considerando a pandemia do Covid-19 e a necessidade de medidas de isolamento social, são atividades híbridas, utilizando-se das tecnologias educacionais. O Forproex indica o uso de tecnologias nas ações extensionistas no Plano Nacional de Extensão (1999): “Enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e a distância” (FORPROEX, 1999, p. 3); na Política Nacional de extensão (2012): “assegurar o uso de tecnologias educacionais inovadoras e efetivas nas ações de Extensão Universitária, de forma a garantir seu fortalecimento”. Já nas Diretrizes Nacionais de Extensão (2018) o termo “tecnologia” é abordado apenas como eixo temático. Na política de extensão da UFSM é citado que as ações de extensão poderão gerar produtos de divulgação tecnológica.

Durante a pandemia, os eventos acadêmicos de extensão universitária ocorreram de forma remota, sendo o uso das tecnologias debatido enquanto alternativa. No 9º Congresso Brasileiro de Extensão (CBEU), ocorrido em março de 2021, a então presidente do Forproex, Adriana Marmori, destaca: *“Já tínhamos uma extensão forte, uma política nacional que nos serviu de base para o enfrentamento da crise. Estamos descobrindo novas possibilidades de atuação com as mídias digitais, ou seja, podemos dizer que estamos aprendendo muito sobre a extensão universitária nesse período”*. Para a então vice-presidente do Forproex, Olgamir Ferreira: *“A grande questão foi como manter as características desse segmento diante da necessidade de mediação da tecnologia. Está demonstrado que soubemos adaptar os processos sem perder de vista o que somos”*.

Na sequência, ocorreu o 47º Encontro Nacional do Forproex, formato virtual, também em março de 2021, na ocasião, a prof. Olgamir Ferreira complementa que pensar e atuar em

redes é inerente à extensão universitária. Salienta que as mediações pelas plataformas são importantes e necessárias, mas não são suficientes para dar conta dos territórios mais fragilizados que não têm acesso à internet e acabam ficam apartados das ações extensionistas, por isso é preciso entender que é um momento de excepcionalidade o, no entanto esse modelo remoto não pode tomar o lugar da presencialidade, pois a convivência física, na extensão, é fundamental.

Nos casos em comparação (UNC e UFSM), observou-se que as atividades extensionistas tiveram continuidade com o auxílio das tecnologias educacionais, como por exemplo, cursos, palestras, oficinas virtuais, produção de vídeos, *podcasts* de divulgação científica e uso das redes sociais. Por outro lado, algumas ações mais pontuais referentes à pandemia tiveram que ser presenciais, como a produção de álcool em gel, máscaras, consertos de respiradores, apoio nos hospitais etc. Conforme Dalla Corte, as tecnologias fazem parte de um contexto emergente na educação:

Estamos acompanhando cotidianamente novas formas de pensar e agir em sociedade, o que requer aos sujeitos sociais, históricos e culturais a busca por [re]configurações e atualizações nas maneiras de [con]viver e produzir em sociedade. Tais buscas incidem em aprender a [con]viver como um emaranhado de informações e tecnologias que exigem uma cultura organizacional diferenciada no que diz respeito a compreensão e ao uso de ferramentas digitais e softwares avançados, os quais contém novas formas e exigências de manuseio, além de múltiplas possibilidades de interlocução e produção técnica e científica (DALLA CORTE, 2017, p. 359).

Assim, considerando as falas das representantes do Forproex comprehende-se que sim, a extensão precisa do convívio físico, no entanto o uso das tecnologias é complementar e pode permitir mais facilidades de contato, especialmente na modalidade de eventos, permitindo o alcance um público ainda mais expressivo nas ações extensionistas, do âmbito local até internacional. Para Santos (2011): “O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias da informação e de comunicação” (SANTOS, 2011, p. 44). Por isso acredita-se numa perspectiva híbrida das ações de extensão, dentro das possibilidades de atuação, sem ferir os seus princípios e diretrizes, em que podem ser potencializados no decorrer dos projetos de extensão. Sobretudo, as tecnologias digitais podem contribuir na mediação de atividades extensionistas em cursos de graduação à distância ou cursos noturnos, por

exemplo, apontando uma solução que até o momento era indeterminada para a curricularização da extensão nestes cursos.

Diante da aplicação do dispositivo de análise, produzido na pesquisa, identificam-se os elementos: o **objeto** que é a extensão universitária nos campos acadêmicos da UNC e da UFSM, ocorre mediante **condições sócio-históricas** que se destacam a partir da Reforma de Córdoba (1918) e vem até o contexto pandêmico e pós-pandêmico atual. Configura-se a partir de tensões entre os diversos **agentes sociais**, especialmente do campo acadêmico; aponta **rupturas** tanto epistemológicas quanto práticas, como é o caso da reestruturação dos currículos dos cursos de graduação a partir da inclusão da extensão e por fim, promove **implicações** na Educação Superior, que podem ser tanto negativas caso sejam apenas um dispositivo burocrático ou mercadológico ou positivas, quando promover de fato a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, defende-se a tese de que “**a extensão universitária renova-se constantemente tendo em vista os contextos emergentes que podem ser identificados através do dispositivo de análise nas instituições universitárias; desde a Reforma de Córdoba (1918) até o presente, a partir de rupturas epistemológicas e da estrutura curricular, a qual, atualmente, vem promovendo a rearticulação de políticas curriculares, de gestão e de práticas pedagógicas nas instituições de Educação Superior, tanto no Brasil, quanto na Argentina, além disso, relaciona-se à mudanças paradigmáticas focadas em um modelo de universidade democrática e plural.**”

Figura 37 – *Check-out: será o fim da viagem?*



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já. (SARAMAGO, 2007 p. 475).

5 CHECK-OUT: SERÁ O FIM DA VIAGEM?

Saramago (2007) afirma que “o fim de uma viagem é apenas o começo de outra”, pois sempre há novos lugares, estações, pessoas, histórias para se conhecer... E o conhecimento, como dizia o Mestre Paulo Freire, é inacabado... Não há limites para aprender, cada viagem é ressignificada por momentos únicos, ainda que seja sempre para o mesmo destino.

Confesso que a viagem foi incrível, apesar de alguns momentos o percurso parecer mais de montanha russa do que trilhos de trem... Foram muitos desafios pertinentes à tese, somados ao contexto da pandemia que modificou a velocidade da viagem. Em diversos momentos tive a sensação de que o trem iria sair dos trilhos e que eu não conseguia chegar ao meu destino, tendo que, por diversas vezes, recorrer às minhas co-pilotas (orientadora e co-orientadora) para retomar o plano da viagem e ressignificá-lo em cada fase da pesquisa. Outras vezes, troquei impressões da viagem com colegas e outros importantes colaboradores que me ajudaram a refletir e renovar o ânimo durante a trajetória. Assim como a extensão universitária precisou se reinventar, nesse contexto pandêmico, eu também tive que me reinventar ao longo da jornada para não deixar de vislumbrar as mais belas paisagens desta viagem, mesmo em dias nebulosos.

A paixão pela extensão universitária foi a força impulsionadora deste trem, a qual nasceu durante minha formação acadêmica e persistirá para sempre em minha carreira profissional. A perspectiva de transformar, inspirar, fazer acontecer vem ao encontro de um propósito pessoal de vida que também me é proporcionado enquanto servidora pública, extensionista e pesquisadora. Tenho o privilégio de estudar e trabalhar numa universidade (UFSM) que já nasceu extensionista e que tem caminhado na direção da transformação social. Também foi uma grande honra conhecer, pessoalmente, uma universidade tão simbólica e importante como a UNC e mesmo tendo poucos dias lá estes foram muito impactantes, em que aprendi muito sobre a história da Reforma de Córdoba (1918).

Descobri que, a extensão universitária, muitas vezes vista como terceira prioridade na universidade vem conquistando cada vez mais espaço na Educação Superior. Apesar dos diversos percalços, as redes acadêmicas de extensão na América Latina vêm realizando um trabalho bastante produtivo de conceituação crítica, proposição de políticas públicas em extensão que vem ganhando destaque no campo acadêmico.

Apesar de outros viajantes, ao abordar a extensão universitária, sempre se referirem a ela como “a terceira função” ou “o terceiro pilar da universidade” ou ainda “a prima pobre”, constata-se que é a função mais rica em potencialidades. A autora mesmo apresentou inicialmente esses termos, baseando-se em leituras dos relatos de outros viajantes (revisão bibliográfica), mas com o passar do tempo, em sua própria viagem, constatou que a extensão é muito mais do que os outros viajantes relataram. Por isso, cada viagem é única e não podemos nos basear nas experiências alheias. Cada viajante precisa realizar a sua própria viagem, pois os olhares são diferentes.

A paisagem que vislumbrei nesta viagem é totalmente inovadora porque mostra a extensão, não como parte de um tripé, isolada, mas sim como uma dimensão que não apenas se relaciona com a sociedade, mas com potencial mobilizador do ensino e pesquisa. Além disso, a extensão universitária mostrou-se um pilar fundamental na transição paradigmática para uma universidade democrática. A tese também me permitiu um exercício de práxis das minhas próprias práticas extensionistas, em que me autoavaliei constantemente e busquei qualificar minhas ações.

Diante da aplicação do dispositivo de análise, produzido na pesquisa, identificam-se os elementos: o **objeto** que é a extensão universitária nos campos acadêmicos da UNC e da UFSM, ocorre mediante **condições sócio-históricas** que se destacam a partir da Reforma de Córdoba (1918) e vem até o contexto pandêmico e pós-pandêmico atual. Configura-se a partir de tensões entre os diversos **agentes sociais**, especialmente do campo acadêmico; aponta **rupturas** tanto epistemológicas quanto práticas, como é o caso da reestruturação dos currículos dos cursos de graduação a partir da inclusão da extensão e por fim, promove **implicações** na Educação Superior, que podem ser tanto negativas caso sejam apenas um dispositivo burocrático ou mercadológico ou positivas, quando promover de fato a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Propõe-se, sem a intenção de esgotar o tema, que as possíveis implicações positivas da articulação entre ensino, pesquisa e extensão em três dimensões:

- ✓ Ensino – a partir da formação integral, cidadã e protagonismo estudantil; metodologias ativas e participativas com a mediação docente;
- ✓ Pesquisa – mediante a inserção social dos programas de pós-graduação, interlocução com a graduação e a construção de dados empíricos coletados nas ações extensionistas;

✓ Extensão – criação de um sistema de avaliação que qualifique as ações extensionistas; internacionalização; ecologia de saberes e possibilidade híbridas como tendência no pós-pandemia.

Destaca-se que tais implicações positivas são um processo de longo prazo que transitam em uma sociedade onde o conservadorismo vem crescendo, sendo um desafio para a democratização da universidade. Por isso, nesta tese defende-se o potencial inovador que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pode proporcionar se houver uma compreensão profunda e discutida no campo acadêmico.

Portanto, defende-se a tese de que “**a extensão universitária renova-se constantemente tendo em vista os contextos emergentes que podem ser identificados através do dispositivo de análise nas instituições universitárias; desde a Reforma de Córdoba (1918) até o presente, a partir de rupturas epistemológicas e da estrutura curricular, a qual, atualmente, vem promovendo a rearticulação de políticas curriculares, de gestão e de práticas pedagógicas nas instituições de Educação Superior, tanto no Brasil, quanto na Argentina, além disso, relaciona-se à mudanças paradigmáticas focadas em um modelo de universidade democrática e plural.**”

A base para este estudo está ancorada na história das universidades que descreve como a extensão veio evoluindo ao longo do tempo, tanto no Brasil quanto na Argentina. Enfoca-se, também, a Reforma de Córdoba (1918), por sua inestimável contribuição para a Educação Superior na América Latina, trazendo como uma de suas reivindicações a extensão universitária.

Do mesmo modo, foi fundamental compreender o contexto macropolítico em que a Educação Superior se insere na atualidade, tendo órgãos internacionais como influenciadores de políticas educacionais que refletirão na função social das IES e consequentemente no fomento (ou não) das ações extensionistas.

Percebeu-se que a extensão universitária faz parte de um campo de disputas, principalmente dentro das próprias universidades. Nas questões macropolíticas, a influência do neoliberalismo, traz o conceito de responsabilidade social com herança empresarial, em contrapartida à concepção de compromisso social. Nas questões micropolíticas, as disputas internas dentro das universidades devido à polissemia de concepções extensionistas e de interesses diversos que minimizam o potencial da extensão.

Diante de todo arcabouço teórico construído até aqui, buscou-se ressaltar a extensão

universitária na América Latina, como meio de propagar a justiça social e cognitiva (SANTOS, 2011), a partir das Instituições de Educação Superior, sempre numa via de mão dupla. Concorda-se com as seguintes premissas:

Como bem público, a Universidade deve contribuir para o desenvolvimento econômico, mas com justiça social. Deve produzir conhecimentos científicos e tecnológicos, mas nunca negligenciar o interesse social. Deve ser democrática e formar cidadãos com elevados valores da democracia. Deve ser universal, mas respeitando a cultura plural e as diferenças sociais e axiológicas dos diversos indivíduos e cidadãos. Deve se inserir produtivamente na globalização, mas não em detrimento dos valores da soberania nacional. Deve ser includente, acolher a todos que possuam requisitos adequados, colaborar no atendimento de algumas das necessidades básicas da população em geral, sobretudo dos mais carentes, em educação, saúde, serviços, esportes, lazer, movimentos sociais voltados ao fortalecimento dos direitos humanos etc. Deve formar pessoas conscientes, cultas e produtivas para a cidadania e o aprofundamento da democracia. (DIAS SOBRINHO, 2018, p. 588)

Acredita-se, também, que a extensão universitária, nesta perspectiva de justiça social, também se torna um movimento de resistência frente à mercadorização e desmoralização da Educação Superior, no momento atual. Diante disso, reafirmamos a universidade como bem público, direito de todos que reflete, em toda sua nobreza, um projeto de país. Assim, a resistência dos agentes acadêmicos não deve ser contra a curricularização da extensão e sim contra as tendências neoliberalistas que atuam sobre as IES:

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

No entanto, apesar de todas as adversidades, a extensão está evoluindo e chegando ao seu mais alto patamar de institucionalização, tanto no Brasil quanto na Argentina, considerando que, finalmente se tornará indissociável do ensino e da pesquisa como componente curricular, promovendo uma formação integral e cidadã. Analiso a institucionalização da extensão na América Latina a partir de cinco indicadores:

- ✓ 1^a Reforma de Córdoba (1918);
- ✓ 2^a Criação de setores de gestão da extensão nas universidades;
- ✓ 3^a Criação das redes acadêmicas de extensão
- ✓ 4^a Políticas Nacionais e institucionais de extensão

✓ 5^a Inserção curricular da extensão.

Assim, concluo que a extensão universitária nunca foi só mais um elo do “tripé universitário”, ainda que muitos tentassem diminuí-la nesse patamar ou até mesmo ignorá-la, desmerecê-la... ela demonstra-se fundamental, a ponto de mobilizar todas as reformas universitárias, ocorridas em toda América Latina, o que comprova o seu potencial e importância, não só acadêmica, mas também social. Assim, a extensão universitária é constatada nesta tese, como uma engrenagem fundamental para o trem da formação acadêmica e, além disso, é o vagão do trem com toda potencialidade para puxar as dimensões do ensino e da pesquisa, transformando a sociedade.

A principal limitação da pesquisa foi compreender em maior profundidade, a realidade da Argentina e da UNC, mesmo tendo ido até a Universidade de Córdoba, realizando revisão bibliográfica e entrevistas, não obtive a mesma profundidade do que na UFSM onde estudo e trabalho, acompanhando a extensão há tantos anos. Acredito que seja uma limitação natural, já que é muito mais fácil obter dados do país e instituição de origem.

Finalizo essa viagem com a convicção de que uma Simone entrou nesse trem, mas outra, muito mais consciente e reflexiva saiu dele... O processo de uma tese gera uma autotransformação que vai muito além do texto escrito, foi uma viagem, também subjetiva, a qual ninguém pôde ver foi um misto de dor e prazer... a dor das dúvidas, da insegurança, da sensação de inacabamento constante da escrita, do medo da incoerência, da ansiedade, mas também o prazer de sentir-se evoluindo na temática, nas aprendizagens, nas trocas com os colegas e professores e o vislumbre de alguma contribuição à pesquisa em Educação.

Obrigada por me acompanhar nesta viagem!

6 REFERÊNCIAS

- ABBA, Maria Julieta; STRECK, Danilo Romeu. A Reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. **História da Educação**, v. 25, 2021.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. **Castanho ME, Castanho S, organizadores. Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus**, p. 57-70, 2001.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves; BRAGGIO, Ana Karine; CATANI, Afranio Mendes. A Reforma Universitária de Córdoba de 1918 e sua Influência no Brasil: um foco no movimento estudantil antes do golpe de 1964. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC**, v. 9, n. 13, p. 37-51, 2018.
- BACHELARD, Gastón; LECOURT, Dominique. **Epistemologia: trechos escolhidos por Dominique Lecourt**. Zahar, 1977.
- BARANZELI, Caroline. **Internacionalização da educação superior e o desenvolvimento de competências: perspectivas docentes em distintos contextos**. Tese (Doutorado em Educação) PUCRS. 2021. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9957> Acesso em: 08 de out 2021.
- BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, v. 30, p. 1780-1790, 2007.
- BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Repensando a pesquisa de estudo de caso: uma abordagem comparativa**. Routledge, 2016.
- BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. Estudos de caso em comparação. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 899-920, 2017.
- BOWE, Ricardo; BALL, Stephen; OURO, Ana. **Reformar a educação e mudar as escolas: estudos de caso em sociologia política**. Routledge, 2017.
- BALL, Sthefen. Education reform: a critical and post-structured approach. Buckingham, Philadelphia, Open University Press. **Introduction to educational leadership and organizational behavior: Theory into practice**, 1994.
- BALL, Sthefen.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BISCARDE, Daniela Gomes dos Santos; PEREIRA-SANTOS, Marcos; SILVA, Lília Bittencourt. Formação em saúde, extensão universitária e Sistema Único de Saúde (SUS): conexões necessárias entre conhecimento e intervenção centradas na realidade e repercussões no processo formativo. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 177-186, 2014.. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000100177&lng=en&nrm=iso Acesso em 11 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de set. 2016

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 de 20 dez. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Extensão Universitária**, Manaus, 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%A7tica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em mar. 2017.

BRASIL, Legislação. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 72, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 608/2018f. **Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira**. Portaria n. 1350, publicado no DOU de 17/12/2018, Seção 1, p. 34.

BONAVENA, Pablo. **O movimento estudantil argentino: histórias com presente**. Buenos Aires, Cooperativas, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico** In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Los tres estados del capital cultural. sociológica**, v. 2, n. 5, pág. 11-17, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **O mercado de bens simbólicos. A economia das trocas simbólicas**, v. 2, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **A representação política**. Elementos para uma teoria do campo, Ed. Francisco Alves, 1990.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BUARQUE, Cristóvam. Gestão universitária: problemática brasileira. In Seminário internacional sobre administração e desenvolvimento universitário: problemáticas e estratégias, 1., 1990, Natal/RN. **Anais**. Natal, RN: Editora Universitária, 1990.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, Estado-Nação e formas de intermediação política. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 100, p. 155-185, 2017.

BUCHBINDER, Pablo. **Revolución en los claustros?** La Reforma universitária de 1918, Sudamerica, Buenos Aires, 2008.

CALDERÓN, Adolfo Inácio. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. **Revista Estudos**, v. 34, 2005.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SANTOS, SRM; SARMENTO, Dirléia Fanfa. **Extensão Universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Ed. Xamã, 2011.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GOMES, Cleber Fernando; BORGES, REGILSON. Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 653-679, 2016.

CASTANHO, Sérgio. Da Universidade modelo aos modelos de universidade. **Quaestio: Revista de Estudos Em Educação**, 2002. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/CASDUM> Acesso em: fev. 2020.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486167 Acesso em: 20 de mai. 2018.

CICARÉ, Adriana; FARAC, Angelina. Desarrollo humano sustentable, trabajo y género en el MERCOSUR. **Passagens**, v. 6, n. 2, p. 254-286, 2008.

CRESALC/UNESCO. **I Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior em América Latina y el Caribe La Havana**, Cuba: CRESALC/UNESCO, 1996. Disponível em: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0014/001493/149330so.pdf>

CIN, **Acuerdo Plenario Nº 681**, Red Nacional de Extensión Universitaria (Rexuni), Lomas de Zamora, 2008.

CRESWELL, John .; POTH, Cheryl . **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. Sage publications, 2016.

CIN, **Acuerdo Plenario Nº 682**, Acciones de promoción de la función “Extensión”, Lomas de Zamora, 2008.

CIN, **Acuerdo Plenario Nº 711**, Lineamientos para un Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria em las Universidades Públicas Argentinas, Villa María, 2009.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos.; MOROSINI, Marília Costa. Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior: o que pensam os discentes de maior rendimento?. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021001, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8654622. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654622>. Acesso em: 8 jan. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da; MOROSINI, Marília; BAIBICH, Tânia. Apresentação: Educação Superior em Contextos Emergentes. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 7-11, 2019.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 357-367, 2017.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; MELLO, Gabriela Barichello. Cursos de licenciatura em educação especial e contextos emergentes. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 2, p. 308-329, 2018.

DE DEUS, Sandra; HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. 4 social. **Los caminos de La extensión en América Latina y el Caribe**, 2019.

DEUS, Sandra de Fatima Batista de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. UFSM, 2020.

DE DEUS, SANDRA. Caminhos da integração das universidades brasileiras e latino-americanas. **Revista +E**, versión en línea, 7(7), 98-103. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL, 2017.

DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIA. Síntesis de información estadísticas universitarias (2017/2018). República da Argentina, 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Responsabilidade social da Universidade em questão. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 586-589, dezembro de 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300586&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 de maio de 2020.

DÍAZ, Claudio; HERRERA, Liliana. **Extensión Universitaria**. En J. Pugliese, Políticas de Estado para la Universidad Argentina (p. 111-117). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003.

DIDRIKSSON, Axel. **Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe**. México: Fondo de Cultura, 2008.

DURHAM, Eunice. **A autonomia universitária: extensão e limites**. ensino superior: conceito e dinâmica, São Paulo, EDUSP, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação: reconfigurações e sentidos na construção de um campo**. ESTEBAN, MT; JANELA, AJ Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, p. 9-14, 2010.

ESPINOZA, Oscar; GONZALEZ, Luis Eduardo. **Universidad y bien público nuevas tendencias en América latina**. In: FUENTE, Juan Ramon de la; 402 Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014 Marilia Costa Morosini DIDRIKSSON, A.

(Coords.). Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 123 – 151

FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América: manifiesto de la FU de Córdoba. **La Gaceta Universitaria**, v. 1, n. 10, p. 1-2, 1918.

FERNANDES, M. et al. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**. v. 28, n. 4, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400007. Acesso em: 20 jan. 2018.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, v. 31, n. 2, p. 124-138, 2008.

FIGUEIREDO, José Wnilson; FRANTZ, Walter. Interculturalidade crítica e educação popular em diálogo. **Roteiro**, v. 43, n. 2, p. 673-706, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FADEL, Cristina Berger et al. O impacto da extensão universitária na formação acadêmica em Odontologia. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 17, n. 47, p. 937-946, dezembro de 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832013000400017&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

FÓRUM DE PRÓ-RETORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. **Conceito de Extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2017.

FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária Manaus, AM, maio 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>.

FÓRUM DE PRÓ-RETORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 1999. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

FRAGA, Lais Silveira. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 403-419, 2017.

FREIRE, Silene. Desafios da Extensão Universitária na contemporaneidade. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3670> Acesso em: 12 de set.

2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13a Edição. São Paulo: Paz e Terra. 1971

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 30a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas (IPEA)**, v. 21, p. 211 – 259, jun. 2000.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. The contribution of the university extension for teachers education. 2012. 115 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARFORTH, Chris. **Meios de comunicação e tecnologia de comunicação**. Em GE Jones (Ed.), Investindo na extensão rural: Estratégias e objetivos (p. 185-192). Londres e Nova York: Elsevier Applied Science Publishers, 1986.

GARRIDO, José Luis García. **Fundamentos de educación comparada**. Librería-Editorial Dykinson, 1996.

GEZMET, Sandra. La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensão e características de interações. **Compendio Bibliográfico**, v. 23, 2013.

GRIMALDO, Humberto. **El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe**. 2018.

GENTILLI, Paulo. **Inventar outras ciências sociais**. Prefácio In: MENESES, S.P et al. Construindo as Epistemologias do Sul Para um pensamento alternativo de alternativas. Coleção Antologias do Pensamento Social Latino-americano e Caribenho. CLACSO, Buenos Aires, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMEZ, Simone da Rosa Messina; DALLA CORTE, Marilene Gabriel; ROSSO, Gabriela Paim. A Reforma de Córdoba e a educação superior: institucionalização da extensão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019020-e019020, 2019.

GOMEZ, Simone da Rosa Messina. Gestão universitária e qualidade na extensão: institucionalização de cursos de línguas estrangeiras na UFSM. **Dissertação**. (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e

Gestão Educacional, 2018.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação**. Cortez, 1986.

HERRIERA ALBRIEU, Maria Liliana. Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina. **Reforma a la Ley de Educación Superior**, 2012.

HORTALE, Virginia Alonso; KOIFMAN, Lilian. Programas de pós-graduação em Saúde Pública na Argentina e no Brasil: origens históricas e tendências recentes de processos de avaliação de qualidade. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, p. 119-130, 2007.

HUNGER, Dagmar. *et al.* O dilema da extensão universitária. **Educação em revista**, v. 30, n. 3, p. 335-354, 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/edur640.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum.; PEDDE, Valdir. **Curricularização da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública**. In: XIII Congreso Latino-americano de Extensión Universitaria, Havana. Anais, 2015.

Disponível em:

http://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf Acesso em: 14 de out. 2017.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Transição paradigmática do ensino superior ante a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação**. 2019. In: CERETTA, Luciane Bisognin; VIEIRA, Reginaldo de Souza. Inserção curricular da extensão: aproximações teóricas e experiências: volume VI, UDESC, 2019.

IESALC/UNESCO. Declaração da II Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe CRES Cartagena das Índias, 2008 Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772009000100012 Acesso em: 10 mar. 2020.

IESALC/UNESCO. Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe, 2018.
 Disponível em: <http://www.cres2018.org/uploads/declaracion%20portugues%20final.pdf>
 Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados Argentina**.
 Disponível em: <https://paises.ibge.gov.br/#/dados/argentina> Acesso em 12 de abr de 2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2018**. BRASÍLIA, 2019.

JONES, Gil. Trabalho de consultoria agrícola na Inglaterra e no País de Gales: o começo. *Agricultural Progress*, 38º ano, vol. 2, *Journal d'Agriculture Pratique*, Londres, 1994.

JONES, Gil. **A universidade e o alcance da comunidade rural:** do início de Cambridge a um sistema nacional P. Cunningham, S. Oosthuizen , R. Taylor (Eds.) , Além da sala de aula: Universidades e envolvimento da comunidade desde a idade média até os dias atuais, University of Cambridge, 2009.

LEEUWIS, Cees. **Communication for rural innovation: rethinking agricultural extension.** John Wiley & Sons, 2013.

KUHN, Thomas.; VETER, Hermann. **A estrutura das revoluções científicas** Frankfurt A. M.: Suhrkamp, 1976.

MARIANO, CYNARA MONTEIRO. **Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos:** Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. *Revista de Investigações Constitucionais* [online]. 2017, v. 4, n. 1 [Acessado 4 Junho 2021] , pp. 259-281. Disponível em: <<https://doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289>>. Epub 15 Abr 2019. ISSN 2359-5639. <https://doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289>.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **EccoS Revista Científica**, vol. 7, núm. 1, junho, 2005, pp. 139-163 Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570107>. Acesso em: 06 fev. 2020.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, p. 04-06, 2002.

MENÉNDEZ, Gustavo. Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria. **Un aporte de la secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate de la Extensión Universitaria**, 2017.

MIRANDA, Estela María. **La formación del sistema universitario nacional:desarrollo y crisis (1880-1946).** Universidad Nacional de Córdoba, Dirección general de publicaciones, Córdoba, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária.** Brasília: MEC/SESu, 2001. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Avaliacao-Extensao.pdf> Acesso em: 20 de out.2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 18 mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria normativa n. 17 de 28 de dezembro de 2009: regulamenta os Mestrados Profissionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Disponível em:

https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf
Acesso em: 15 de out. 2017.

MORALES MELLO, Oscar Daniel. **Extensão universitária: concepção de indicadores na Universidade Federal de Santa Maria (1960-2013)**. Tese (Doutorado em Administração), 2019.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, p. 385-405, 2014.

MOROSINI, Marília; SOMERS, Patricia; DE NEZ, Egeslaine. EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA, EQUITATIVA E AO LONGO DA VIDA: A agenda 2030 e os organismos internacionais. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 11, n. 27.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marilia Costa. Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior: o que pensam os discentes de maior rendimento?. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. e021001-e021001, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654622>. Acesso em: 8 jan. 2022.

MUELLER, Luiza de Souza. A interação professor-aluno no processo educativo. **Revista Integração Ensino, Pesquisa e Extensão**, [S.l.], ano VIII, n. 31, nov., 2002. Disponível em: https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.p. Acesso em: 14 abr. 2018.

NATIVIDADE, Marisa Oliveira. **Entre a política e a academia: a extensão universitária numa perspectiva comparada (UFRGS/BRASIL - UDELAR/URUGUAY)**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

NOGUEIRA, Maria das Dores. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In. FARIA, D. S. (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Editora UnB, 2001.

NOGUEIRA, Maria das Dores. **A participação da Extensão Universitária no processo de descolonização do pensamento e a valorização dos saberes na América Latina**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

NÓVOA, Antônio. **História e Comparação**. Lisboa: Educa, 1998.

NUNES, Roberta; VIEIRA, Leylian Alves. Contribuição da extensão universitária para a autonomia do estudante. **Extensão, Uberlândia**, v. 11, n. 2, p. 118-125, 2012.

OCDE. **Indicadores Educacionais em Foco**, 2012. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/indicadores_educacionais_foco/indicadores_educacionais_foco_n_9.pdf Acesso em: 04 de abr. 2018

OLIVEIRA, Dalila Andrade; AZEVEDO, Mario Luiz. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

ORTIZ-RIAGA, María Carolina; MORALES-RUBIANO, María Eugenia. Extensión universitaria in Latin America: concepciones y tendencias. **Educación y educadores** [online], v. 14, n. 2, p. 349-366, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942011000200007&script=sci_abstract&tlang=pt Acesso em: 18 jan. 2018.

PACHECO, Marcela. Reflexiones en torno al espacio de construcción de la extensión universitaria hoy En: **Cuadernos de Educación**. N°3., 2004. Disponível em: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/669/632> Acesso em mar. 2020.

PORTANTIERO, Juan Carlos. **Estudiantes y política en América Latina. 1918-1938**. Sigloveintiuno, 1978.

REVISTA EXAME. Estas 20 universidades do Brasil estão na nova lista de melhores do mundo. **Revista Exame**, 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/estas-20-universidades-do-brasil-estao-na-nova-lista-de-melhores-do-mundo/> Acesso em: 5 jun. 2020.

REDE UNIVERSITÁRIA GLOBAL PARA INOVAÇÃO. **Educação superior em um tempo de transformação**: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social. **Revista Diálogo: pesquisa em extensão universitária, Brasília**, v. 15, n. 1, p. 81-88, 2011.

REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES. Projeto de Pesquisa**. Porto Alegre: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2013.

ROBLE, Gilmara Lima de Elua. **Responsabilidade social**: um estudo comparativo entre teoria e prática em múltiplos casos do setor bancário brasileiro. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Centro Universitário FEI, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.31414/ADM.2018.T.130160>>. Acesso em: 25 set. 2018.

RODRIGUES, Valéria Maria. **O programa de Extensão Universitária PROEXT no contexto das políticas educacionais no período de 2003 a 2012**: uma análise a partir da experiência da Universidade Federal de Uberlândia. 2014. Dissertação (mestrado em educação). UMESP, 2014.

ROLDÁN, Ahtziri Molina *et al.* Análisis de programas nacionales de Extensión Universitaria en América Latina: hacia la Inclusión y la Ciudadanía Cultural. **PragMATIZES-Revista Latino-Americanana de Estudos em Cultura**, p. 37-54, 2015.

ROPER, Carolyn, HIRTH Marilyn. Uma história de mudança na terceira missão do ensino superior: a evolução do serviço unidirecional para o engajamento interativo. **Journal of Higher Education Ou treach & Engagement**, 2005.

ROSSO, Gabriela Paim. **Inserção das ações de extensão nos cursos de graduação da UFSM na perspectiva dos contextos emergentes**. Dissertação. (Mestrado em Educação), UFSM, 2019.

RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. Experiência de extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 335-346, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000300004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 11 jan. 2019.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão. **A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS: a tessitura de processos formativos**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SANTOS, José Antônio; DE DEUS, Sandra. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 2, n. 2, p. 6-16, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula. **Epistemologias do sul**. Cortez Editora, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina; 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition**. New York: Routledge, 1995.

SAVEGNAGO, Cristiano Lanza; GOMEZ, Simone. Messina; DALLA CORTE, Marilene. Gabriel. A agenda 2030 nas universidades federais brasileiras: um estudo exploratório. (manuscrito), 2020.

SAVIANI, Demerval. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. **Texto da exposição apresentada no Fórum: Sabedoria Universitária**. Unicamp, Campinas: SP, 2009.

SERNA, Aquiles. Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. **Revista Iberoamericana de Educación N°**, v. 43, p. 3-25, 2007.

SERVA, Fernanda Mesquita. **Educação superior no Brasil**: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária. Tese (Doutorado em Educação), UNESP, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/19181>. Acesso em 15 ago 2021.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, p. 136, 2013.

SILVA, Ana Paula da; OLIVEIRA, Julieta Teresa Aier de. O modelo cooperativo de extensão dos Estados Unidos: contribuições possíveis para o Brasil. **Revista Ceres**, v. 57, p. 297-306, 2010.

SOCIEDADE AMERICANA PARA A EXTENSÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO.
Extensão Universitária: Sua Definição, História, Sistema de Ensino e Organização, 1891.

SOCIEDADE PARA A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO ÚTIL. **Difusão de Conhecimento Útil**. Londres, 1827.

SOBREIRO, Flávio. O trem da vida. Disponível em:
<https://formacao.cancaonova.com/espiritualidade/vida-de-oracao/o-papel-de-cada-pessoa-no-trem-da-vida/> Acesso em: 10 de mar 2020.

SILVA, Luciane Duarte; CÂNDIDO, João Gremmelmaier (Ed.). **Extensão universitária: conceitos, propostas e provocações**. Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

SILVA, Ana Paula da; OLIVEIRA, Julieta Teresa Aier de. O modelo cooperativo de extensão dos Estados Unidos: contribuições possíveis para o Brasil. **Revista Ceres**, v. 57, p. 297-306, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-737X2010000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26Mar. 2020.

SILVA, Ricardo José Andrade; DA ROCHA, Maria José Alves; SOARES, Sandra Jesus de Mello Tavares. Brasil e Argentina: semelhanças e diferenças entre os sistemas de avaliação da educação superior. **Veredas Favip-Revista Eletrônica de Ciências**, v. 7, n. 2, p. 123-138, 2015. Disponível em:
<https://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/240> Acesso em: 5 jun. 2020.

SILVA, Flora Moritz da. **Universidade e Compromisso Social: a Prática da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2010. 168 f. Monografia (Bacharel em Administração) - UFSC, Florianópolis, 2010.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **Concepção de extensão universitária:** ainda precisamos falar sobre isso. IN FARÍAS, Dóris. Construção conceitual da extensão universitária na América Latina, Brasília: UNB, 2001.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, p. 136, 2013.

SWANSON, Burton; CLAAR, John B. The history and development of agricultural extension. In: B.E. Swanson (Ed.), **Agricultural Extension**. A Reference Manual, pp. 1–19. FAO, Rome, 1984.

UNIVERSIDADE DE CAMBRIDGE. **Sobre a Universidade: Século XIX e XX**, 2018. Disponível em: <http://www.cam.ac.uk/about-the-university/history/nineteenth-and-twentieth-centuries>. Acesso em: 5 jun. 2020.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa>. Acesso em: 28 jul. 2020.

TEIXEIRA, Pedro Nunes. Extensão Universitária na Europa: A terceira missão. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 59-62, 2015.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública [online]**. 2006, v. 40, n. 1 [Acessado 23 Setembro 2021], pp. 27-53. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>.

TOVAR, Sylvia María Valenzuela. Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria: un espacio de cooperación, intercambio y reflexión en materia de extensión y vinculación con la sociedad. + E: **Revista de Extensión Universitaria**, n. 8, p. 61-88, 2018.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. **El nuevo concepto de la extensión universitaria**. 2017. Memorias del V Congreso Iberoamericano de Extensión. In: ANUIES. Colección Documentos. México. (2001). Educación Superior y Desarrollo Humano en la Sociedad del Siglo XXI. Universidad de Costa Rica. VI Congreso Universitario.[en línea]. Disponible en: <http://www.6congreso.ucr.ac.cr/sed.pdf>. Consulta: mayo. 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Paris, 05-09 out. 1998.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, 05-08 jul. 2009

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris:Unesco. 2018. Disponível em:
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao>
Acesso em: 10 mar 2020.

UNESCO. **Agenda 2030**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/> Acesso em: 20 out. 2019.

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA (UDUAL). **Primeiro Congresso De Extensão Universitária Latino-Americana**, Guatemala, 1949. Disponível em: <http://132.247.171.154:8080/handle/Rep-UDUAL/695>. Acesso em: 12 set. 2018.

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA (UDUAL). **I Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria.** UDUAL/UNAM. Chile, 1949. Disponível em: <http://campus-oei.org/guiauniv/red010.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA (UDUAL). **II Conferência Latino-americana de Difusión Cultural y Extensiόn Universitaria.** UDUAL/UNAM. México, 1972.

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA (UDUAL) – Folheto. <https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2020/12/Folleto-UDUAL-portugues.pdf>

ORTIZ-RIAGA, María Carolina; MORALES-RUBIANO, María Eugenia. La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. **Educación y educadores**, v. 14, n. 2, p. 349-366, 2011. Disponível em: https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 fev. 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VUKSINIC, Natalia; MÉNDEZ, Jorgelina. A cien años de la Reforma Universitaria: la extensión para repensar la universidad pública desde la historia de la educación. **Revista Masquedós**. No 3, Año 3, pp. 81-94. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina, 2018.

TEIXEIRA, Pedro Nunes. Extensão Universitária na Europa: A terceira missão. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 59-62, 2015.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Revista Cronos**, v. 3, n. 2, 2002.

TOMMASINO, Humberto; CANO, Agustín. **Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI:** tendencias y controversias. Prácticas y conceptualizaciones de la Extensión, UNICEN, 2017. Disponível em: <https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/99> Acesso: em 20 dez. 2021.

WOCIECHOSKI, Darlan Pez. **Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação:** a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ. 2021. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Doi:10.11606/T.48.2021.tde-26112021-124224. Acesso em: 10 nov. 2021.

ZELAYA, Marissa; GARCÍA, Lucía Beatriz; DI MARCO, María Cecilia. Políticas públicas de educación superior: la extensión en el caso de la UNCPBA. In: **VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3, Ensenada, Argentina, 2014**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, 2014.