

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Campus de Sorocaba

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO

André Luís Messetti Christofolletti

**Extensão Universitária: concepções, regulamentações e
potencialidade na formação de professores na UFSCar
Sorocaba**

Sorocaba – SP
Fevereiro/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Campus de Sorocaba

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO

André Luís Messetti Christofolletti

**Extensão Universitária: concepções, regulamentações e
potencialidade na formação de professores na UFSCar
Sorocaba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Fabrício do Nascimento.

Sorocaba – SP
Fevereiro/2017

Christofoletti, André Luís Messetti

Extensão Universitária: concepções, regulamentações e potencialidade na formação de professores na UFSCar Sorocaba / André Luís Messetti Christofoletti. -- 2017.

110 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Fabricio do Nascimento

Banca examinadora: Hylío Laganá Fernandes, Waldemar Marques

Bibliografia

1. Extensão Universitária. 2. Formação de Professores. 3. Relação Universidade-Sociedade. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que foram tocadas pela Extensão Universitária de alguma maneira, e aos estudantes que resistem e persistem, lutando por seus direitos. Especialmente, dedico-o a todos os discentes de Pós-Graduação, que, mantendo suas mentes e corações abertos, encontrarão seus próprios caminhos. Tenho fé em vocês!

AGRADECIMENTOS

Somos diferentes.

Cada um tem sua personalidade, suas próprias certezas, incertezas, paixões, desgostos, ambições... Cada sujeito tem seu próprio tempo e é preciso ter paciência e compaixão, seja na vida, seja na sala de aula ou na Pós-Graduação. Não somos melhores, nem piores do que ninguém. Um título acadêmico nada mais é que um papel. Somente aceitando que pouco sabemos é que espantamos nossa arrogância e orgulho, que muitas vezes cegam os detentores de tal papel. Nosso conhecimento adquirido é um privilégio que deve ser dividido, pois é dessa maneira que ele é multiplicado. Meus sinceros agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial ao meu orientador, Fabrício, que na hora mais obscura estendeu sua mão e disse-me: levanta e segue adiante.

Não importa o quanto as coisas vão mudar, nunca se esqueça de quem você é. Nunca é tarde para transformações internas. Tenho a certeza que a minha personalidade e o meu caráter tem muito a ver com o caminho que minha mãe Marcia e meu pai Eduardo mostraram-me. Agradecido eternamente sou a ambos. Dividir para poder multiplicar... Isso, minha irmã Ana Elisa ensinou-me, desde o dia de seu nascimento. Pela sua infinita bondade, agradeço muito a minha tia Cristina. Sou grato também a meus antepassados, que se não se fosse pelos seus esforços meu destino poderia ser outro, e sou feliz com esse caminho.

Companheira que mantém meu coração aquecido nas frias tempestades com o mais belo sorriso e que nos dias ensolarados mantém uma leve brisa refrescante. Grato eu sou por você ser quem é, Fernanda. A todos os meus amigos, colegas de Pós-Graduação e companheiros de luta, também agradeço. Se você tiver um bom amigo, se considere feliz, logo sou dez vezes mais feliz. Obrigado Alzirio, André, Arthur, Enrico, Bruno, Murilo, Ronaldo, Rafael, Gustavo e Guillermo. Que nossos laços de amizade se fortaleçam conforme o tempo passe, afinal são no mínimo onze anos de amizade sincera e leal.

A todas as pessoas que gentilmente cederam seu tempo e boa vontade a auxiliar-me no desenvolvimento desta pesquisa, principalmente aos entrevistados.

Entra com foco no ringue, não perde o suingue, protege a cabeça. Guarda o que é bom no seu peito e o que for ruim ou suspeito, esqueça. Pensa no tempo, não esquece do tempo não há tesouro maior. Lembra dos outros, não esquece dos outros, tem muita vida ao redor. Leva o amor onde for, espaiреça amor da maneira mais pura, fala a verdade porque ela é chave que abre qualquer fechadura. Tira a armadura pra dar um abraço naqueles que querem o seu bem. Fala o que pensa, evita a ofensa e aceita as palavras que vem. Olha a paisagem, aproveita a viagem que um dia a viagem termina. Minha imagem no espelho já sabe que não sabe nada e por isso me ensina.

(GABRIEL O PENSADOR, 2016)

RESUMO

CHRISTOFOLETTI, André Luís Messetti. **Extensão Universitária**: concepções, regulamentações e potencialidade na formação de professores na UFSCar Sorocaba. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2017.

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Analisa as concepções de extensão presentes nos documentos que orientam os processos educativos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, por meio de entrevistas semiestruturadas, as concepções de extensão de profissionais do Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB) da UFSCar - *campus* Sorocaba, assim como a relação desta atividade com a formação de professores. Apresenta uma discussão sobre a universidade, a formação de professores e a extensão universitária, especialmente aquela realizada no âmbito do CCHB. O referencial teórico de análise considera a concepção crítica de extensão (SILVA, 2000) e os pressupostos para a formação crítica e reflexiva de professores (LIBÂNEO, 2011). Os documentos analisados apresentam uma concepção processual de extensão, tendo em vista garantir uma articulação entre a universidade e a comunidade no sentido de atender às suas necessidades. Em sua maioria, os profissionais entrevistados entendem a extensão universitária também segundo uma perspectiva processual, sendo poucos aqueles que a concebem numa perspectiva próxima à crítica (SILVA, 2000). Esses profissionais tendem a pensar a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva dialógica entre os licenciandos, os professores formadores e os professores das escolas. Ademais, consideram essencial que, por meio das atividades de extensão, os futuros professores possam superar a visão de escola ideal, pensar e construir possibilidades educativas para uma escola real. No entanto, poucos concebem a extensão como um espaço de construção de uma prática crítica e reflexiva, articulada a uma concepção crítica. Verifica-se a necessidade de reformulação dos PPP dos cursos de licenciatura no sentido de atender a meta estipulada pelo PNE de que 10% dos créditos curriculares no Ensino Superior estejam ligados a programas e atividades de extensão, até o ano de 2020. Destaca-se a necessidade de que as pesquisas voltadas para e com a extensão se tornem efetivas na universidade, e que a extensão, ao se tornar plena e crítica, atravesse os muros da universidade, coloque o campo teórico e prático como duas metades de um mesmo

todo, possibilite o compartilhar conhecimentos com a comunidade, no sentido de tornar a universidade mais democrática, crítica, aberta à população e às demandas sociais.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Formação de Professores; Relação Universidade-sociedade.

ABSTRACT

This work is characterized as a qualitative research of the case study type. It analyzes the conceptions of extension present in the documents that guide the educational processes of the Federal University of São Carlos (UFSCar) and, through semi-structured interviews, the conceptions of extension of professionals from the Center of Human and Biological Sciences (CCHB) of UFSCar - *campus* Sorocaba, as well as the relation of this activity to the formation of teachers. It presents a discussion about the university, the training of professors and the university extension, especially that realized in the scope of the CCHB. The theoretical framework of analysis considers the critical conception of extension (SILVA, 2000) and the assumptions for the critical and reflexive formation of teachers (LIBÂNEO, 2011). The documents analyzed present a procedural concept of extension, in order to guarantee a link between the university and the community in order to meet their needs. Most interviewed professionals understand the university extension also according to a procedural perspective, with few who conceive it in a perspective close to criticism (SILVA, 2000). These professionals tend to think of the initial and continuous formation of teachers in a dialogical perspective between the licenciandos, the teachers teachers and the teachers of the schools. In addition, they consider it essential that, through extension activities, future teachers can overcome the ideal school vision, think and construct educational possibilities for a real school. However, few see extension as a space of construction of a critical and reflexive practice, articulated to a critical conception. There is a need to reformulate PPPs for undergraduate courses in order to meet the goal stipulated by the PNE that 10% of curricular credits in Higher Education are linked to extension programs and activities by the year 2020 It is important to emphasize the need for research aimed at and with extension to become effective in the university, and that extension, when becoming full and critical, cross the walls of the university, place the theoretical and practical field as two halves of a Even all of it, allows the sharing of knowledge with the community, in the sense of making the university more democratic, critical, open to the population and social demands.

Keywords: University Extension; Teacher training; University-society relationship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de Extensões desenvolvidas no CCHB.....	56
Quadro 2 – Documentos analisados no âmbito deste estudo	65
Quadro 3 – Informações sobre os sujeitos de pesquisa	76

LISTA DE ABREVIATURAS

ACIEPE - Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

CCHB – Centro de Ciências Humanas e Biológicas

CCCCBn-Sor - Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno

CCLCB-So - Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral

CCLGeo-Sor - Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia

CCLPed-Sor - Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia

CINCRUTAC - Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

CNE - Conselho Nacional de Educação

CODAE - Coordenação de Atividades de Extensão

DBio - Departamento de Biologia

DCHE - Departamento de Ciências Humanas e Educação

DGTH - Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes Básicas

MEC – Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGD - Programa de Pós-Graduação

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

Proext - Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária

ProExt - Pró-Reitor Adjunto de Extensão da UFSCar

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A UNIVERSIDADE, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXTENSÃO NA REALIDADE BRASILEIRA	18
2.1 HISTÓRICO E ATUAL CENÁRIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	18
2.2 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
2.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	37
2.4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CENÁRIO ATUAL	40
2.5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	48
3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFSCAR	50
3.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFSCAR	50
3.2 AS MODALIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFSCAR	53
3.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CCHB <i>CAMPUS</i> SOROCABA	55
4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	58
4.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA	58
4.2 OBJETIVOS DE PESQUISA	59
4.3 METODOLOGIA DE PESQUISA	59
4.4 SUJEITOS DE PESQUISA.....	60
4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS DE PESQUISA.....	61
4.5.1 Estudos Bibliográficos	61
4.5.2 Análise documental	61
4.5.3 Entrevistas	62
5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS DOCUMENTOS DA UFSCAR	64
5.1 A CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PDI DA UFSCAR	64
5.2 AS CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS PPP DOS CURSOS DE LICENCIATURA VINCULADOS AO CCHB – UFSCAR SOROCABA.....	67
5.2.1 O PPP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral	69
5.2.1.1 Concepção de extensão universitária.....	69
5.2.1.2 Carga horária do curso e a destinada às Atividades Complementares	69
5.2.1.3 Paralelo com o PDI.....	69
5.2.2 O PPP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno	70
5.2.2.1 Concepção de extensão universitária.....	70
5.2.2.2 Carga horária do curso e a destinada às Atividades Complementares	70

5.2.2.3 Paralelo com o PDI.....	70
5.2.3 O PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia	71
5.2.3.1 Concepção de extensão universitária.....	71
5.2.3.2 Carga horária do curso e a destinada às Atividades Complementares	71
5.2.3.3 Paralelo com o PDI.....	71
5.2.4 O PPP do curso de Licenciatura em Geografia	72
5.2.4.1 Concepção de extensão universitária.....	72
5.2.4.2 Carga horária do curso e a destinada às Atividades Complementares.....	72
5.2.4.3 Paralelo com o PDI.....	73
5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXTENSÃO NOS PPPDOS CURSOS	73
6 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA UFSCAR	75
.....	75
6.1 INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFISSIONAIS INVESTIGADOS	75
6.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA UFSCAR	
.....	76
6.2.1 As concepções de extensão universitária <i>expressas</i> pelos profissionais da UFSCar	77
6.2.1.1 A concepção de extensão universitária expressa pelo Pró-Reitor Adjunto de Extensão	77
6.2.1.2 A concepção de extensão universitária expressa pela Diretora do CCHB	78
6.2.1.3 A concepção de extensão universitária expressa pela Chefe do DCHE	79
.....	79
6.2.1.4 A concepção de extensão universitária expressa pelo Chefe do DGTH	80
.....	80
6.2.1.5 A concepção de extensão universitária expressa pela Chefe do DBio	81
.....	81
6.2.1.6 A concepção de extensão universitária expressa pelo coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral da UFSCar Sorocaba	82
6.2.1.7 A concepção de extensão universitária expressa pelo coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno da UFSCar Sorocaba	82
6.2.1.8 A concepção de extensão universitária expressa pelo coordenador do curso de Licenciatura em Geografia da UFSCar Sorocaba	83
6.2.1.9 A concepção de extensão universitária expressa pela coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar Sorocaba.....	84

6.2.2 As possibilidades da extensão universitária na formação de professores paralelos com o PDI.....	85
6.2.3 As providências para concretizar a meta atual do PNE.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE 1 - Cartas de compromisso.....	108
APÊNDICE 2 - Entrevista semiestruturada.....	110

1 INTRODUÇÃO

O percurso de toda pesquisa tem começo, meio e fim. Nem sempre é o começo, o meio ou o fim que queremos. Nossos planos e hipóteses nem sempre se concretizam. Nossas dificuldades como pesquisadores ultrapassam a pesquisa, e conciliar a pesquisa com a realidade é sim desafiador. Tão desafiador que se demonstrou numa vontade; e onde existe vontade existe um caminho.

Minhas ideias vêm de longe. Não sou o primeiro a pesquisar o tema aqui exposto, mas busquei construir um trabalho relevante, inspirador e motivador para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Nossos caminhos são trilhados de tal maneira que observamos e compreendemos o mundo por nossa própria ótica. Este escrito é constituído, primeiramente, por meu fascínio pela universidade, instituição que se encontra em mim desde a infância, pois meu avô era um “cientista”. Nos sonhos de uma criança a palavra cientista remetia a alguém com jaleco, fazendo experimentos malucos e aparentemente muito divertidos. Já enquanto estudante, na escola, lembro-me de observar os professores, como se comportavam, como davam suas explicações e pensava comigo mesmo “será que se ele explicasse de outro modo não ficaria mais fácil?”. cursando a graduação, o caminho da extensão universitária apresentou-se a mim e resolvi trilhá-lo. Descobrir e atuar na extensão universitária foi uma experiência transformadora. Ensinar e aprender (mais apreendendo que ensinando) junto com educandos e educadores do Programa de Educação de Jovens e Adultos na periferia de Rio Claro e na UNESP Rio Claro a extensão mostrou-me que a universidade pode ter um papel transformador na sociedade e esta pode transformar a universidade.

Mais tarde, minhas orientadoras de graduação na universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* Rio Claro, mostraram-me a possibilidade de trabalhar a extensão universitária e a formação de professores, criando um laço entre as duas temáticas. Nessa perspectiva, iniciei minhas primeiras pesquisas, ainda no curso de graduação. Continuar a pesquisar e escrever sobre esses assuntos foi o que motivou-me a iniciar o mestrado em Educação, linha de Formação de Professores e Práticas Educativas, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Sorocaba.

Na UFSCar Sorocaba deparei-me com novas práticas da extensão, diferentes do que havia vivenciado na UNESP, com isso despertando meu interesse em descobrir mais sobre as modalidades de extensão feitas nessa instituição. Podemos citar como o modelo que mais chama a atenção por seu caráter inovador e que é muito realizado pelo Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB) as ACIEPE (Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão), que permitem a criação de um laço entre a pesquisa, o ensino e a extensão, de modo que estas são abordadas numa mesma atividade.

O caminho percorrido durante a prática da extensão universitária possibilitou o encontro com o referencial teórico que utilizo a respeito da extensão, apoiando meus trabalhos numa perspectiva crítica. Dentre os principais podemos citar Silva, Santos, Camargo, Calderón e Freire, sendo que essa perspectiva crítica da extensão percorre também pelo campo de formação de professores tendo em vista a conexão da extensão e formação de professores deste trabalho. Podemos citar como principais referências teóricas da formação de professores na perspectiva crítica deste trabalho os autores Pimenta, Gatti, Coêlho e Libâneo.

Este estudo tem como objetivo geral verificar quais são as concepções de extensão universitária presente no “Plano de Desenvolvimento Institucional” (PDI) da UFSCar e nos “Projetos Político-Pedagógicos” (PPP) dos cursos de licenciatura do CCHB, assim como as concepções dos profissionais que ocupam cargos de gestão na UFSCar e que estão envolvidos com atividades de extensão, de modo a verificar se estas estão condizentes com os “Projetos Político-Pedagógicos” (PPP) dos cursos de licenciatura, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com a meta no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011, referente às horas destinadas à extensão universitária.

Este trabalho é o resultado da pesquisa de mestrado em Educação na linha de Formação de Professores e Práticas Educativas. Nossa temática refere-se às concepções, possibilidades e potencialidades da extensão universitária, atrelada ao campo de formação de professores. Nesse sentido, procuro responder as seguintes questões:

- Quais são as concepções do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSCar e dos Projetos Políticos-Pedagógicos das licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e Biológicas?

- As concepções de extensão nos documentos da UFSCar são coerentes com as dos Projetos Políticos-Pedagógicos das licenciaturas do CCHB?
- Esses PPP consideram a meta do Plano Nacional de Educação que prevê que até 2020 dez por cento dos créditos curriculares da graduação sejam destinados à extensão?
- Quais as concepções de extensão expressas pelos profissionais do CCHB?
- Como esses profissionais percebem o papel da extensão na formação de professores?
- O que esses profissionais vêm realizando no sentido de garantir que a meta do PNE seja atingida?

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, sendo os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental.

No capítulo 2 realizamos um resgate histórico sobre a universidade brasileira. Esclareçamos que o uso do termo “Ensino Superior” não é por conta da universidade ser detentora de um saber superior, pois “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p. 68). Referindo às etapas de ensino, considerando que no Brasil as nomenclaturas utilizadas são ensino básico, infantil, fundamental, médio e superior. Ainda neste mesmo capítulo, apresentamos um resgate histórico da Formação de Professores na universidade brasileira e a abordagem da concepção crítica neste campo. E também o resgate histórico da extensão universitária no Brasil. No Brasil a extensão é parte indissociável da universidade, junto com o ensino e a pesquisa, segundo o Art 207º da Constituição Federal de 1988, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

No capítulo 3 discutimos a extensão universitária na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), um breve histórico da extensão universitária nesta instituição e os papéis e as responsabilidades de cada órgão com relação à extensão universitária. Para a elaboração deste capítulo, os documentos oficiais foram fontes extremamente importantes.

No capítulo 4 apresentamos a construção da pesquisa, as justificativas para a escolha da temática, seus objetivos, os sujeitos, a metodologia, os procedimentos de

coleta e análise dos dados. Nossa problemática também tem como base o documento Plano Nacional de Educação de 2011, o qual estabelece como uma de suas metas que os cursos de graduação deverão ter, no mínimo, dez por cento de seu currículo voltado para a extensão universitária. Como se trata de um Estudo de Caso com análise documental e análise de entrevistas, deixamos explícito que nosso recorte de pesquisa ocorre, mais precisamente, no Centro de Ciências Humanas e Biológicas, localizado na UFSCar *campus* Sorocaba.

No capítulo 5 analisamos as concepções de extensão universitária nos documentos selecionados, assim como identificamos a quantidade de horas destinadas à extensão universitária de cada curso de licenciatura do CCHB, de modo a observar se estão ou não conformes à meta do PNE de 2011, e traçamos um paralelo entre a concepção de cada PPP do CCHB com o PDI da UFSCar.

No capítulo 6 analisamos os relatos das entrevistas dos sujeitos de pesquisa, profissionais do CCHB e da UFSCar ligados diretamente à extensão universitária. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas durante os meses de maio e junho de 2016. Para a análise das entrevistas foram consideradas as seguintes categorias: a extensão universitária segundo os profissionais da UFSCar; as possibilidades da extensão universitária na formação de professores; as providências para concretizar a meta atual do PNE. Conseguimos identificar com a análise que a concepção de extensão dos entrevistados se encaixa com a concepção de extensão da UFSCar, variando entre a concepção processual e crítica (SILVA, 2000). Um fato interessante é que os profissionais consideram as potencialidades educativas da extensão na formação inicial e continuada dos professores, devido à possibilidade de diálogo que a extensão oferece, de conhecimento de distintas realidades educativas e de construção de possibilidades educativas para uma escola real e não idealizada.

Espero que este estudo possa colaborar para futuros estudos a respeito dessa temática e construção de políticas educacionais emancipatórias, para o crescimento do diálogo entre a sociedade e a universidade. A partir da reflexão crítica sobre a prática extensionista, o ensino e a pesquisa poderão atrelar-se efetivamente às demandas da sociedade.

2 A UNIVERSIDADE, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXTENSÃO NA REALIDADE BRASILEIRA

2.1 HISTÓRICO E ATUAL CENÁRIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Desde o século XII, a universidade se fez presente na Europa. Embora a maioria das pessoas não tivessem acesso a ela, esta instituição foi relevante para o desenvolvimento de diversos saberes, dentre eles, o científico e tecnológico.

Trindade (2000, p. 122) divide a universidade em quatro períodos históricos. O primeiro se passa do século XII até o Renascimento, o qual denomina *período da invenção*, que é o período da afirmação da universidade durante a Idade Média e a consolidação da universidade tradicional no território Europeu. O segundo período começa no século XV e dura até o final do século XVI, no qual foi possível observar o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma. Do século XVII ao final do século XVIII, a universidade institucionaliza a ciência e sofre influências do movimento Iluminista francês, sendo este o terceiro período. O quarto e último período exposto por Trindade começa no século XIX e continua até os dias atuais, tendo como característica a implantação da universidade estatal moderna, que introduz uma nova relação entre Estado e Universidade, estabelecendo suas principais variantes institucionais.

O Brasil foi um país tardio ao se tratar da implantação da universidade em seu território, o que ocorreu no quarto período proposto por Trindade (2000), neste sentido, Durhman detalha tal momento

Nos países de fala espanhola, o período colonial foi marcado pela implantação do modelo universitário da Contra-reforma católica [...]. Desse modo, os países-colônia espanhola já tinham um modelo de Universidade, que estava entre o segundo e terceiro período descrito por Trindade. “Apenas no Brasil esta tradição não existiu, e o que caracterizou este país, até o século XIX, foi antes a ausência de instituições de ensino superior. (DURHAM, 2003, p. 92).

O que diferenciou o Brasil do restante da América Latina foi a vinda da família real, em 1808. O movimento da corte portuguesa para o Brasil não só resultou em uma independência tardia, mas também resguardou a monarquia portuguesa por

mais tempo (Neste mesmo ano de 1808, foi criado na Bahia o Curso de Cirurgia, e no Rio de Janeiro foi criado o Curso de Cirurgia e anatomia. (SAMPAIO, 1991).

Durante o século XIX, a Coroa Portuguesa resistiu à entrada da Igreja no Ensino Superior em suas colônias. O crescimento de escolas com formação profissional foi lento neste período. Com a proclamação da República não havia mais de 24 escolas de Ensino Superior no país (DURHAM, 2003).

O Brasil colônia, não teve muitos aspectos semelhantes a respeito do ensino superior com o modelo universitário dos países europeus, e poucos aspectos semelhantes com os países americanos colonizados pelos espanhóis.

O modelo de ensino superior público (no Brasil) implantado no século XIX possui ainda algumas outras características que são muito semelhantes no conjunto da América Latina e condicionam muito de sua evolução recente. Em primeiro lugar, é um sistema voltado para o ensino. O ideal da universidade como centro de pesquisa, que se generalizou nos países desenvolvidos durante o século XIX, é um fenômeno bem mais tardio na América Latina (DURHAM, 1997, p. 93)

Outros poucos pontos semelhantes que observamos na formação universitária do Brasil em relação aos países Latino Americanos no século XIX são: o ensino voltado somente para formar profissionais; a ausência da valorização do homem e da tradição humanista anglo-germânica; espaço somente para a formação técnica do profissional, retirando espaço da formação geral; prestígio e credenciamento sobre o diploma universitário; “intensa politização da vida acadêmica, promovida pelas organizações estudantis — politização profundamente associada à percepção da universidade como instrumento de modernização da sociedade” (DURHAM, 1997, p. 94).

Outra característica dessa época no Brasil era o modo de ingresso no Ensino Superior. As escolas superiores detectaram que o ensino secundário no Brasil era operado por um pequeno número de seminários e uma série de aulas régias, e não continham um currículo em comum seriado para que os estudantes pudessem ingressar mais preparados no ensino superior. Foram implementados por essas escolas superiores as aulas e os exames preparatórios (CUNHA, 1980). Com isso, surge o embrião do vestibular e dos cursinhos preparatórios no Brasil.

Com a Proclamação da República em 1889, houve uma descentralização do Ensino Superior, que permitiu:

[...] a criação de novas instituições tanto pelas demais instâncias do poder público (estaduais e municipais), como pela iniciativa privada, o que, pela primeira vez, permitiu a criação de estabelecimentos confessionais no país. Entre 1889 e 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores, na sua maioria privadas. (DURHAM, 2003, p. 5)

As instituições ligadas a instituições religiosas eram abundantes ou muitas. Outro caso comum eram as “iniciativas de elites locais que buscavam dotar os seus estados de estabelecimentos de ensino superior” (DURHAM, 2003, p. 5). Algumas vezes, buscavam parcerias com os estados e com os municípios para concretizar a instalação das instituições. Foi nesse período da história do Brasil que a diversidade de sistemas do Ensino Superior teve início. Temos instituições públicas, federais e estaduais juntamente com instituições privadas confessionais ou não (DURHAM, 2003).

O resultado de todo esse movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior. Os estabelecimentos de ensino se multiplicaram e já não eram todos subordinados ao setor estatal, nem à esfera nacional: os governos estaduais abriam escolas, assim como pessoas e entidades particulares. As estruturas administrativas e didáticas se diferenciavam quebrando a uniformidade existente no tempo do Império. (CUNHA, 1980, p. 157)

Durante a década de 1920, houve um movimento modernizador em vários setores da sociedade, como o crescimento econômico pelo café e novas indústrias, a Semana de Arte Moderna, que também atingiu a educação, promovendo grandes transformações na estrutura educacional, como observamos em Cunha:

O ensino primário público, universal e gratuito, foi sua grande bandeira. Foi este mesmo grupo, associado a um pequeno grupo de cientistas, que propôs a modernização do ensino superior, defendendo a criação de universidades que não fossem meras instituições de ensino, mas “centros de saber desinteressado”, como se dizia naquela época. O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. O sistema seria necessariamente público e não confessional. O modelo que se concebia era semelhante ao do sistema italiano, mas modificado por inovações de inspiração norte americana. (CUNHA, 1980, p. 237)

No começo da primeira Era Vargas (1930-1945), temos como principal linha de pensamento educacional o liberalismo de Fernando de Azevedo, inspirado nas ideias da escola progressiva americano John Dewey e nas propostas do ministro da

educação da França, Léon Bernad. A principal preocupação de Fernando de Azevedo era a formação escolar das classes médias e das classes dirigentes (CUNHA, 1980, p. 230).

Nesse período, no Ensino Superior, houve uma reforma que “constituiu um compromisso entre forças conservadoras e inovadoras” (DURHAM, 2003, p. 7). Assim, a universidade é instituída, estabelecendo padrões para outras instituições que fossem ofertar cursos no Ensino Superior. Embora a universidade fosse um padrão de ensino na formação de bacharéis e magistrados no mundo ocidental, a legislação não impediu a criação de escolas autônomas. Também foi mantida a liberdade de criação de instituições privadas, desde que houvesse a supervisão do Estado, detalhamento de currículo, da duração dos cursos, cobrança de taxas e indicação de professores, aumentando o controle burocrático e centralizador do Estado (DURHAM, 2003, p. 7).

As forças conservadoras ficaram evidentes na organização das universidades criadas. Muitas universidades foram criadas simplesmente reunindo estabelecimentos pré-existentes. As antigas estruturas das Escolas Superiores continuaram a existir, os cursos eram bem separados, a figura do catedrático vitalício era essencial para a estrutura acadêmica, e o poder acadêmico era concentrado pelo congresso dos catedráticos (DURHAM, 2003).

Nesse sentido, o

[...] elemento inovador do sistema foi a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a qual oferecia bacharelados nos diferentes campos das Ciências Físicas, Exatas e Biológicas, das Humanidades e Ciências Humanas. (DURHAM, 2003, p. 7)

Essa divisão teve como inspiração a estrutura existente nas faculdades estadunidenses. Inspirada neste sistema era previsto uma formação básica antes do começo da formação profissional, porém essa proposta não teve êxito (DURHAM, 2003). Nesse período da Era Vargas, temos a criação de três grandes universidades: Universidade Nacional do Rio de Janeiro, Universidade do Distrito Federal e a Universidade de São Paulo.

Segundo Durham (2003, p. 8), a Universidade Nacional do Rio de Janeiro representou plenamente o caráter conservador da reforma feita no Governo Vargas; a Universidade do Distrito Federal foi um modelo inovador criado por Anísio Teixeira, mas teve pouco tempo de existência, sendo fechada em 1935 por ser duramente

combatida pela Igreja, que via nesta Instituição um centro do liberalismo anticatólico; aliado a isso, também teve a repressão do Estado sobre a Intentona Comunista¹ que resultou no fechamento dessa universidade. Na cidade de São Paulo, centro da Revolução Constitucionalista de 1932 e reduto dos principais opositores de Vargas, foi criada em 1935 a Universidade de São Paulo, com auxílio do governo do Estado de São Paulo e com fundos provenientes da indústria cafeeira. Nesta Universidade observa-se que o modelo inovador foi mais explorado, buscando professores europeus para compor seus quadros profissionais, sendo pioneira no Brasil quanto à institucionalização da pesquisa como uma das funções básicas da universidade.

No período da segunda república, que se inicia em 1945, com o fim da era Vargas, e dura até o começo da ditadura militar em 1964, há uma expansão das universidades brasileiras, porém sem muita alteração na estrutura universitária. O número de discentes no ensino superior passa de 41.000 para 95.000 estudantes (DURHAM, 2003), devido ao desenvolvimento urbano-industrial. Também foram criadas novas universidades nos âmbitos federal, estadual, municipal, privado sem fins lucrativos e privado com fins lucrativos. Ao todo foram acrescentadas 18 universidades públicas e 10 particulares (DURHAM, 2003).

Parte desse aumento significativo do número de universidades e de vagas foi devido às pressões exercidas por movimentos estudantis:

No Brasil, as universidades públicas gratuitas foram o alvo preferido de uma constante reivindicação de ampliação de vagas. De fato, com o aumento da demanda, acumulou-se nelas um contingente de candidatos excedentes, constituído por alunos aprovados nos exames vestibulares que não podiam ser admitidos por falta de vagas. A admissão desses excedentes tornou-se uma importante reivindicação do movimento estudantil. Esta pressão começou a dar frutos já no início da década de 60, quando o crescimento das matrículas se acelerou. (DURHAM, 2003, p. 10-11)

Também destacamos que

[...] não se trata apenas de movimentos em torno de questões universitárias. Todo esse período, especificamente na década de 50, é marcado por intensos conflitos sociais e um crescente envolvimento dos estudantes universitários nas diferentes lutas políticas do período, nas quais é forte a presença de diferentes partidos e militâncias de orientação marxista. (DURHAM, 2003, p. 11)

¹ Tentativa de um golpe militar no Brasil em 1935, comandado pelo então capitão do Exército Luís Carlos Prestes. O movimento, que tinha ideologia comunista, fracassou em retirar Getúlio Vargas do poder.

Com o golpe militar em 1964, as reivindicações por parte da sociedade e dos estudantes foram cada vez mais reprimidas. Esse é outro ponto em que há aproximação com outras nações sul americanas, como Chile, Argentina e Uruguai.

Grande parte dos movimentos estudantis se mostrou contra a ditadura militar, que ficou mais radical em 1967, quando o governo reprimiu manifestações estudantis, proibindo que estas tivessem relações com a política, a religião ou com assuntos étnicos (DURHAM, 2003). Os movimentos estudantis universitários contrários à ditadura, tinham diferentes tipos de pensamento a respeito à universidade, porém haviam semelhanças, como: maior autônoma universitária, universidade pública, gratuita, de livre pensar, aberta à sociedade e democrática e administradas por discentes, docentes e técnicos-administrativos.

O governo militar agiu de maneira truculenta, teve uma vitória sobre os movimentos estudantis e implementou a sua reforma do ensino superior. Essa reforma foi muito influenciada pelo modelo estadunidense:

A cátedra foi abolida e substituída por departamentos. A autonomia das Faculdades foi quebrada: a organização interna foi reformulada em termos de Institutos Básicos, divididos por áreas de conhecimento e Faculdades ou Escolas, que ofereciam a formação profissional. Introduziu-se o sistema de créditos e foi proposto, inclusive, um ciclo básico, anterior à formação profissional, que oferecesse aos estudantes uma formação geral mais sólida. Abriu-se espaço para uma representação de estudantes e de diferentes categorias docentes nos órgãos internos de decisão. Entretanto, a lógica da nova estrutura, que se inspirava no modelo norte-americano, foi truncada na medida em que as carreiras continuaram estanques e o diploma continuou valorizado na medida em que se constituía como condição necessária e suficiente para o exercício profissional. O ingresso dos estudantes continuou a ser feito por carreira e com isso a iniciativa do ciclo básico fracassou. A diferença foi que os estudantes, divididos por cursos ainda rigidamente separados, adquiriam parte de sua formação fora das escolas profissionais, nos Institutos Básicos. A reforma também não flexibilizou os currículos, que continuaram a ser rigidamente definidos pelo Ministério da Educação, através do Conselho Federal de Educação, como ocorria antes. (DURHAM, 2003, p. 15)

A pesquisa foi também um ponto importante dessa reforma. O vínculo do professor com o pesquisador foi formado junto com o incentivo federal para a realização de pesquisas.

Diferentemente de países como Argentina e Chile, onde os governos militares foram responsáveis pela diminuição de matrículas nas universidades, no Brasil, houve um crescimento, tanto no setor público quanto no setor privado, sendo que o setor privado teve uma forte expansão. Nos anos 1970, a rede privada já

representava 60% de participação no ensino superior, tornando-se um grande negócio (DURHAM, 2003). Parte do aumento de matrículas registrado no Brasil se deve também ao chamado milagre econômico².

Com alta lucratividade, o setor privado educacional do ensino superior se estabelece durante a ditadura militar, e assim perdura até os dias atuais cada vez mais lucrativo. Esses estabelecimentos privados foram divididos em dois:

Neste contexto, podem ser lucrativos estabelecimentos de ensino nos quais a qualidade da forma oferecida é de importância secundária. O sistema privado dividiu-se internamente entre um segmento comunitário ou confessional não lucrativo que se assemelha ao setor público e, outro, empresarial (DURHAM, 2003, p. 19).

Enquanto o modelo comunitário ou confessional busca a qualidade educacional alinhada à linha de pensamento da Instituição, como as Pontifícias Universidades Católicas (PUC's), que tem suas diretrizes alinhadas com a religião católica, mesmo sendo uma universidade sem fins lucrativos, exige que os estudantes paguem mensalidades, porém o lucro (se houver) é destinado à Igreja, que pode ou não, prestar auxílio a entidades como asilos e orfanatos. O outro modelo, o empresarial, segue a lógica do mercado, assemelhando-se a uma empresa. Exige o pagamento de mensalidades dos estudantes (assim como o modelo comunitário ou confessional), porém, o lucro é a atividade central, e a qualidade de ensino passa a ser secundária. O pensamento da Instituição passa a ser o empresarial, formando os estudantes para essa atuação, e o lucro é dividido entre donos e acionistas da instituição.

A década de 1980 foi conturbada politicamente e foi um período de uma economia estagnada. A estagnação econômica acaba também sendo repassada para a educação, e conseqüentemente para o ensino superior. A estagnação da estrutura universitária contrasta com a retomada de movimentos estudantis universitários, sendo que as principais reivindicações eram o fim da ditadura e a redemocratização do país e das universidades (DURHAM, 2003).

O fim da década de 1980 e a década de 1990 foram muito importantes para o rumo do ensino superior no Brasil. A constituição de 1988, conhecida como a “constituição cidadã”, foi muito importante para as universidades públicas, garantido

² O milagre econômico foi um período entre os anos de 1968 a 1973, cujo PIB (Produto Interno Bruto) teve um crescimento elevado, acima de 9% ao ano.

sua publicidade, gratuidade e laicidade. No entanto, ao mesmo tempo, o Consenso de Washington, no final da década de 1980, estabelecia diretrizes neoliberais para a reforma econômica da América Latina.

Apesar da conquista da redemocratização do país, na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso intensificou-se o debate sobre a dicotomia universidade pública/privada e houve uma intensa precarização da universidade pública. Nesse período, a luta e resistência de discentes, docentes e técnico-administrativos garantiu a manutenção da universidade pública e gratuita (CHAUÍ, 2001).

Para Severino (2008), as ações governamentais faziam parte de uma planilha neoliberal, que cresceu nos países latino-americanos no final da década de 1990, e defendia a privatização do Ensino Superior.

Para Chauí (2001), há um plano de Reforma no Estado com raízes profundas no neoliberalismo:

O fundamento ideológico da Reforma é cristalino: todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país decorrem da presença do Estado não só no Setor de Produção para o mercado, mas também nos Serviços e todos os benefícios econômicos, sociais e políticos procedem da presença das empresas privadas no Setor de Produção e nos setores de Serviços não Exclusivos. Em outras palavras, o mercado é portador da racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. (CHAUÍ, 2001, p. 176)

Com esse plano, cada vez mais os direitos dos cidadãos são transformados em serviço, de modo que a Educação e a Universidade não ficam isentas deste processo:

[...] percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à idéia [sic] de autonomia universitária, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”. (CHAUÍ, 2001, p. 182)

A universidade pública não deixou de ser alvo do capital nos anos 2000, de modo a valorizar um excessivo produtivismo acadêmico-científico, a criação de programas de pós-graduação que buscam gerar capital, como é o caso de MBA (*Master of Business Administration* - Mestrado em Administração e Negócios) e programas de Pós-Graduação *lato sensu*, a redução excessiva de gastos,

diminuição do período de formação de profissionais nos cursos de Pós-Graduação *stritu senso*, entre outros aspectos (AZEVEDO; ANDRADE, 2012).

Neste contexto, entendemos como reflexos do neoliberalismo dentro da universidade pública: o produtivismo acadêmico-científico; a flexibilização da universidade, aceitando operacionalizar cursos pagos; as avaliações sobre o Ensino Superior; e o financiamento das atividades universitárias além dos recursos provenientes do setor público.

Durante os dois mandatos do governo Luís Inácio “Lula” da Silva (2003-2006 e 2007-2010), houve um novo cenário para as universidades, com uma grande ampliação ao acesso ao Ensino Superior, tanto para universidades públicas quanto privadas. A mudança do pensamento que a “universidade pública é gasto” (lógica neoliberal) para a “universidade pública é essencial” (lógica progressista) é nítida.

A criação do programa REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), foi resultado de um grande projeto de políticas públicas, que teve como principal beneficiado as Universidades públicas Federais, com a perspectiva e objetivo de maior acesso ao Ensino Superior, criando novas Universidade Federais e novos *campi* de universidade já existentes. Logo, essas novas Universidades Federais e novos *campi* passaram por um processo de construção de identidade diferente das antigas universidades. Com essa expansão que resultou em mais de 100 novos *campi*, também houve uma mudança drástica no ingresso nas universidades, o SiSu (Sistema de Seleção Unificada), que consiste em um único sistema que possibilita o candidato ao ingresso de uma universidade pública, com base na nota obtida pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), deste modo, evitando aos candidatos grandes gastos com deslocamento e inscrição em vários vestibulares, além de possibilitar a preservação de vagas para ingressantes oriundos da escola pública, e das origens étnicas africanas e indígenas, que por um processo político-social-histórico brasileiro foram condenadas a viver à beira da sociedade, sendo que essas reservas de vagas é considerado o mínimo para que tais grupos, que sofreram e ainda sofrem devido ao processo histórico brasileiro, com períodos escravistas e dizimadores. Embora observemos tais avanços em termos quantitativos, os qualitativos não acompanharam, os novos *campi* sofreram e sofrem até hoje com falta de professores, com uma infraestrutura mínima, começando a funcionar sem energia elétrica, saneamento básico e com falta de cadeiras e mesas.

Já no caso das universidades privadas, observamos dois grandes programas de destaque, ProUni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento do Ensino Superior).

O ProUni consiste em um programa que,

(...) concede a todas as instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) que aderem ao programa isenção de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. O aluno precisa comprovar sua condição socioeconômica e sua qualificação acadêmica e/ou profissional, atendendo alguns pré-requisitos: obter nota mínima de 450 pontos no ENEM; ter renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos, ter cursado o Ensino Médio completo em escola pública, ou o Ensino Médio completo em escola privada com bolsa integral, ou ser portador de deficiência, ou, ainda, ser professor da rede pública de Ensino Básico, em efetivo exercício, concorrendo a vagas em cursos de Licenciatura ou Pedagogia, sendo que, neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada. (AGUIAR, 2016, p. 122).

Também podemos citar que uma das mais importantes medidas do programa foi a isenção de impostos para as instituições de Ensino Superior, que ao regularizar esta medida, o governo exigiu em contra proposta a obrigatoriedade da concessão de bolsas de estudos por curso e por turno, possibilitando bolsas de estudo para cursos como medicina e engenharia, que raramente concediam bolsas (AGUIAR, 2016).

Já o FIES, um programa que já existia desde 1999, teve grandes mudanças:

As principais mudanças foram a disponibilização do FIES a fluxo contínuo, permitindo aos estudantes contratarem o financiamento a qualquer tempo do curso. A carência foi ampliada para 18 meses e o prazo para pagamento dilatado para três vezes o tempo de utilização do financiamento. Os juros para todos os contratos passaram para 3,4% anuais e foi facultado aos estudantes dos cursos de Medicina e licenciaturas ressarcirem o financiamento com trabalho nas redes públicas de educação e saúde, amortizando 1% da dívida consolidada por mês de trabalho. (AGUIAR, 2016, p. 123).

O FIES Possibilitou, deste modo, o ingresso ou continuidade do estudante de modo que este ao final de sua formação pagasse seus estudos com baixos juros além de uma maior carência.

No governo de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016) observamos uma continuação dos programas ProUni e FIES, e uma queda no PROUNI, devido aos altos investimentos iniciais. Além disso, o governo de Dilma priorizou os cursos de Ensino Técnico, e o programa principal denominado PRONATEC (Programa

Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que tem prioridade no Ensino Médio-Técnico Profissionalizante. Com este programa se deu grande parte da ampliação da rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que abriga 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 24 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades federais, 2 Centros Federais de Educação Profissional e o Colégio Pedro II. Embora este programa trate inicialmente do Ensino Médio, observamos que muitos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia oferecem mais que o Ensino Médio profissionalizante, há também cursos de graduação, pós-graduação, produção científica e projetos de extensão, configurando também um polo universitário, porém diferente da antiga estrutura universitária de um *campus* somente com Ensino Superior. Este também apresenta uma estrutura com o Ensino Médio e Técnico.

A partir de maio de 2016 Dilma Rousseff foi destituída do cargo e seu vice, Michel Temer, assumiu a presidência em agosto de 2016. O modo como todo o processo foi conduzido, o crime inexistente que resultou no processo de impeachment deixou de ser passível de condenação. A participação da grande mídia, a mudança total de um plano de governo que foi eleito democraticamente na mesma chapa caracterizou esse processo como um golpe à democracia, resultando na ilegitimidade democrática do presidente Michel Temer.

Toda essa conturbada mudança e o processo não democrático, culminou para que Michel Temer tivesse a possibilidade de implementar o programa “Ponte para o Futuro”, que conduz para uma era de privatização, retorno mais forte do neoliberalismo, ataque aos direitos dos trabalhadores, grande investida contra instituições públicas e conseqüentemente contra as universidades públicas. Nesses moldes, a tendência da universidade pública é voltar à realidade do final dos anos 1990, caracterizada pela precarização da infraestrutura, falta de pagamentos aos técnico-administrativos e docentes, falta de incentivo à pesquisa, além da possibilidade de abandono e possível privatização das universidades públicas.

No entanto, tendo em vista os modelos das últimas duas décadas observamos que sempre há o interesse do mercado pelo Ensino Superior. De acordo com Santos (2010)

[...] por meio da naturalização das práticas produtivistas na universidade, acentuadas pelos interesses do mercado, a cultura do imediatismo passa a ser consolidada em relação aos fenômenos sociais e estes por sua vez passam a ser explicados e reproduzidos por meio de análises fragmentadas

e superficiais, legitimando desta forma uma visão pragmática de ciência e produção do conhecimento. (SANTOS, 2010, p. 149)

Segundo Boaventura de Sousa Santos, embora tenha havido um aumento significativo no ingresso à universidade pelas classes menos favorecidas (principalmente no governo Lula), o mercado neoliberal se aproveita da situação para também se desenvolver, aprofundando raízes e almejando cada vez mais a fatia do ensino superior. Se o ensino superior possibilita a ampliação do pensamento, isso é visto como uma ameaça aos governos neoliberais, que podem culminar em várias proibições e manobras no sentido de silenciar tais vozes, como a repressão, o aumento da truculência em momentos de maior conflito, não dialogando com as organizações ligadas às universidades, proibição de literaturas e até mesmo uma mudança drástica na administração das universidades públicas, deixando de ser pública de fato para somente servir aos interesses do capital.

2.2 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes da formação de professores pelas universidades no Brasil, tivemos em nossos primeiros dois séculos de colônia os jesuítas como os primeiros “professores” no território brasileiro, influenciados pela forte base de formação com princípios católicos, doutrinando índios, negros e ensinando os jovens filhos de senhores brancos colonizadores até estarem prontos para irem à Europa. Os jesuítas exerceram uma poderosa influência que se registrou na formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais, senão os únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia (CASTRO, 2006, p. 3).

No século XVIII o trabalho de ensino da Igreja entra em decadência, com a principal acusação que esse modelo educacional era um empecilho ao desenvolvimento econômico do Estado. Desse modo o Reino Português expulsou os jesuítas de todo território português, incluindo o Brasil colônia (CASTRO, 2006).

O Estado português era responsável pela formação dos professores. Embora tenha sido o primeiro Estado europeu a separar a educação da Igreja, ainda era precário na formação docente em comparação com os países da porção ocidental da Europa. De fato, somente em 1820, com a chegada da Corte e Família Real portuguesa ao Brasil é que houve uma maior preocupação com a formação dos

professores. Até então, as famílias mais ricas contratavam tutores para a educação de seus filhos, podendo ser de origem europeia, padres, antigos jesuítas ou outros religiosos que continuavam em solo brasileiro. As escolas Normais institucionizadas em 1835, se preocupava com alfabetização de crianças e jovens e na formação dos professores.

A primeira forma de preparação de professores deu-se nas primeiras escolas de ensino mútuo instaladas a partir de 1820, no Brasil, pois havia a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras como também de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. (CASTRO, 2006, p. 5)

Essas escolas de ensino mútuo³ tinham como base teórica pedagógica as ideias do Iluminismo francês, estavam concentradas nas cidades de maior importância da época (Rio de Janeiro, Niterói, Salvador e São Paulo).

Nos primeiros anos da Primeira República houve mudanças com a introdução da escola preliminar, primária e secundária, em um ciclo total de oito anos. A preparação para professores se dava com a complementação de mais um ano de prática de ensino nas escolas secundárias (CASTRO, 2006).

Em 1931, no começo da era Vargas começam as mudanças que levam a formação de professores para as universidades brasileiras, com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras e com a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras a responsabilizando pela qualificação de pessoas consideradas capazes de exercer o magistério (GUEDES, 2002, p. 1). Portanto, começam na década de 1930 os cursos de licenciatura no Brasil, voltados para a formação de professores que atuariam na escola secundária (MARQUES, 2000).

Em 1939 foi fundada a Faculdade Nacional de Educação, vinculada a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal Fluminense em Niterói). A Faculdade Nacional de Educação contava com os cursos de Bacharel e Licenciatura. Eram necessários 3 anos para se obter o título de bacharel em Pedagogia e havia a possibilidade de os formados em bacharelado cursarem mais 1 ano para serem titulados como licenciados (GUEDES, 2002). Nasce, portanto, o esquema de formação 3+1, três anos formando para o bacharel e um ano formando para a licenciatura.

³ Escolas de ensino mútuo ou método Lancaster, foi criado por Joseph Lancaster. Baseia-se em ensinar a maior quantidade de pessoas possíveis e em menor tempo, com o estímulo da repetição oral e da memorização.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 foi resultado das mudanças sociais e políticas da década de 1950, porém, não foi aproveitado da devida maneira, pois o texto aprovado continha pouco do projeto original. Embora criticada, a lei foi um avanço. Com essa lei foi possível que o Conselho Federal de Educação implementasse os currículos mínimos dos cursos ministrados nas Universidades (MARQUES, 2000). Em 1962 no parecer de número 292, este Conselho estabelece que as licenciaturas deveriam compreender as disciplinas do bacharelado mais as disciplinas que os habilitassem para o caminho da docência nos estabelecimentos de ensino médio. As disciplinas de licenciatura deveriam ser ofertadas ao longo do curso, porém essas disciplinas sofreram uma redução; antes elas compreendiam 25%, e a partir deste parecer elas passaram a compreender 12,5% do currículo (BRASIL, 1962). Assim, o intuito de integrar o que e o como ensinar apenas serviria para camuflar as contradições existentes entre as disciplinas ditas de conteúdos e a formação pedagógica (MARQUES, 2000, p. 158).

Em 1964 tem início do governo ditatorial militar no Brasil. Logo o golpe, os novos governantes começam a pensar a respeito de reformas na educação e em outubro daquele ano, são criados os cursos de licenciaturas curtas, coexistindo com os cursos de licenciatura plena (NASCIMENTO, 2012).

A licenciatura curta surgiu, neste momento, em “caráter experimental” e emergencial. A prioridade deveria ser a política de valorização e reformulação das Faculdades de Filosofia e suas licenciaturas e a “aplicação sistemática do exame de suficiência tendo em vista o maior número de professores a curto prazo”. A perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Nesta perspectiva mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma. (NASCIMENTO, 2012, p. 341)

As licenciaturas curtas criadas foram: Letras (ensino de português e língua estrangeira), Estudos Sociais (ensino de Geografia, História e Organização Política e Social do Brasil) e Ciências (ensino de ciências, física, química, biologia e matemática). A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, faz uma grande reforma estrutural nos ensinos de 1º e 2º graus (MARQUES, 2000). Foi diminuída a carga horária das disciplinas ligadas às ciências sociais, criou-se a disciplina Educação Moral e Cívica, possibilitava que o professor formado em qualquer licenciatura das ciências exatas poderia ministrar qualquer disciplina ligada a esta área de conhecimento. Essa

reforma dá prioridade à formação do professor “polivalente” e promove uma polêmica integração das ciências. Com essas medidas grande parte das universidades criam resistências e se recusam em formar professores com as características pretendidas pelo MEC (MARQUES, 2000).

Devido à realidade sócio-político-econômica no país, juntamente com a LDB de 1971, houve no final desta década e durante a década de 1980 inúmeros encontros, congressos e seminários que buscavam gerar novas ideias para que houvesse uma reformulação tanto da LDB de 1971, quanto das diretrizes da formação inicial de professores traçadas pelo MEC.

Somente foi possível ter um diálogo maior entre as universidades e o governo federal com a reabertura política no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Devido a este maior diálogo surgiu a LDB de 1996, a qual apresenta avanços significativos para a educação brasileira. Entretanto, são questionáveis muitas das diretrizes que o documento regulamenta.

No que diz respeito à formação de professores, o artigo 62 indica que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013, p. 35)

Os incisos deste artigo trazem referências claras de que o governo federal, os estados e os municípios deverão promover a formação inicial e continuada dos professores, mesmo que para isso precisem de colaboração. A formação inicial será prioritariamente realizada presencial; os entes responsáveis deverão incentivar a formação dos professores para a educação básica, sendo que este incentivo mediante a pagamento de bolsa de iniciação à docência. Segundo Palma Filho (2004), a questão da formação inicial de docentes em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação para atuar na educação básica gerou uma grande polêmica na época, sustentada principalmente pela Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que considerava que os institutos não tinham *status* de universidade. Entretanto, hoje essa polêmica já foi superada, os institutos formam professores, como é possível observar nos trabalhos realizados pelos

Institutos Federais de Educação, que promovem a formação de professores. Talvez o grande debate a respeito dessa questão seja a licenciatura a distância.

Ainda a respeito da LDB, o artigo 65 estabelece que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 2013, p. 37). A LDB pouco adentra à questão da estruturação das licenciaturas e o pouco que ela traz a respeito da formação de professores é de raso detalhamento.

Em 1997 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova o relatório que dá início à implementação das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Segundo o relatório,

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASIL, 1997, p. 2)

Logo, todos os cursos de graduação tiveram que seguir as Diretrizes Curriculares específicas, obrigatórias para a Educação Básica.

O CNE aprova a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Este documento fixa a quantidade de horas que um curso de graduação para a formação de professores deve oferecer ao graduando. Assim, em seu primeiro e único artigo a resolução determina que

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular

supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2002, p. 9)⁴

Entendemos que as Diretrizes Curriculares constituem juntamente com a resolução CNE/CP 2 de 2002 um grande avanço dentro das legislações para a formação inicial de professores.

No governo Lula, o programa REUNI trouxe um avanço “concreto” na formação de professores em todo o Brasil, que possibilitou a abertura de diversos *campi* de Universidades Federais em todo território nacional, como anteriormente destacado, esse programa tinha como diferencial, a ampliação dos cursos de licenciatura, para suprir uma grande deficiência quantitativa de professores no Brasil. (REUNI, 2007)

Tais dados podem ser confirmados por Gatti (2010):

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos (GATTI, 2010, p. 1360 - 1361)

Durante os mandatos de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), o campo da formação de professores continuou similar ao que foi desenvolvido no governo Lula, com a ampliação dos Institutos Federais, também possibilitando que estes oferecessem cursos de licenciatura.

Com a posse de Michael Temer no cargo de presidente, em 2016, ocorreram e vêm ocorrendo vários ataques aos direitos civis, inclusive em Educação. Dentre dos muitos absurdos democráticos que vivemos, está uma proposta de lei que pode fazer com que o campo de formação de professores tenha um retrocesso secular. A reforma do ensino médio, a qual se refere à Medida Provisória 746, deixa explícito tal retrocesso em seu 61º artigo, inciso IV, o qual destaca que profissionais com notório saber, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação (BRASIL, 2016). Com isso, qualquer profissional que detenha “notório saber” pode atuar como professor,

⁴ CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

desconsiderando a história da formação de professores e das licenciaturas, as pesquisas e debates com a população, além de ignorar as recomendações realizadas por associações de profissionais da educação e de renomados professores e pesquisadores da área.

Devido à atual era globalizada, informacional e tecnológica, que tem como objetivos o lucro, soma-se a atual instabilidade política do Brasil, com grupos que pensam direitos como mercadoria, o ensino se qualifica como mais um direito a ser trocado por lucro.

Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação, trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até este momento. (LIBÂNEO, 2011, p. 76)

Libâneo (2011) também sustenta que a entrada das novas tecnologias digitais simultaneamente está atrelada à ampliação da desigualdade social. Enquanto leva à ampliação das possibilidades e vantagens para a vida de poucos, para a grande maioria da população elas se reduzem, pois a desigualdade social é aumentada e sustentada pela lógica do mercado. O que move o mercado é a permanente busca da eficiência, da produtividade, do lucro rápido e seguro, numa palavra, a lógica da acumulação do capital (COELHO, 2006, p. 47). Tais aspectos atingem também os cursos de graduação.

Predomina hoje na graduação, mesmo na área de ciências humanas, letras, artes e às vezes filosofia, a preocupação com a utilidade, a aplicação do que é ensinado, o aprender a fazer, a instrumentalização do aluno para operar a vida pessoal, a sociedade e o mundo do trabalho, para superar os obstáculos e ser bem-sucedido na vida. Nos vários cursos e áreas do saber, grandes são os equívocos, os limites, os riscos e a ineficácia da ênfase na profissionalização dos estudantes universitários, em detrimento de uma formação e de uma cultura ampla, rigorosa e significativa. Na formação de professores, entretanto, a situação é mais grave e perigosa, pois estreita e limita a formação dos que devem formar as crianças os jovens e os adultos. E, então, não se busca o ensino, o aprendizado e o cultivo do pensamento, do trabalho intelectual, da criação, da invenção no plano da teoria e da prática, nem possibilita a professores e estudantes participarem do trabalho de criação de verdadeiras escolas e universidades. O resultado desse processo é o estreitamento de horizontes culturais, a banalização do saber e da existência humana, a adequação aos valores e às práticas do mundo dos negócios. (COELHO, 2006, p. 46-47)

Esses ataques do mercado e do atual sistema capitalista à universidade pública e, conseqüentemente, à formação dos professores nos levam a sustentar que esta formação deve ser realizada numa perspectiva crítica.

De acordo com Libâneo (2011), são diretrizes para uma formação crítica destes profissionais:

- busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipatória de qualidade de ensino;
- uma concepção de formação de professores crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade;
- utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadas da pesquisa;
- adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem;
- competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo em grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico. (LIBÂNEO, 2011, p. 88-89)

Nesse sentido, também estamos de acordo com Pimenta (2006), que exemplifica como deve ocorrer a transformação da teoria em prática, de modo que o docente seja crítico-reflexivo:

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, de uma perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Portanto, fica evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. (PIMENTA, 2006, p. 75-76)

Pretendemos demonstrar dessa maneira a importância da perspectiva crítica na formação de professores, possibilitando a problematização do contexto vivenciado, sua compreensão e possível superação por meio da mediação desses profissionais, os quais têm responsabilidades não apenas pedagógicas, mas também profissionais e sociais, podendo, por meio da resistência e da prática reflexiva, colaborar com o processo de mudança da sociedade.

2.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Nos países da América Latina, a extensão universitária se originou nos movimentos estudantis, que ocorreram na Argentina no final da segunda década do século XX. (GURGEL, 1986)

O Manifesto de Córdoba de 1918 é o movimento mais relevante para as universidades latino-americanas. O movimento fora formado por jovens estudantes argentinos, influenciados principalmente por imigrantes europeus, pelos movimentos sociais que se estruturavam no período pós I Guerra Mundial, e pelas ideias de José Enrique Rodó, escritor uruguaio, que defendia que a América Latina poderia ter uma formação mais proveitosa com a cultura europeia à estadunidense. Rodó escreveu uma obra intitulada Ariel, que teve seu primeiro ensaio publicado em 1900 e que foi uma obra inspirada nos ideais europeus, tanto que seu título faz referência ao personagem Ariel, da peça A Tempestade, de William Shakespeare. Os universitários enxergavam uma série de problemas no modelo elitista universitário argentino e na América Latina em geral, e no modo como a classe conservadora burguesa dominava a universidade.

O estopim para o começo do movimento foi a eleição para reitor da Universidade Nacional de Córdoba, realizada em 1918. Antonio Noress era visto pelos estudantes como o mais conservador dos candidatos e acabou ganhando a disputa (FREITAS NETO, 2011). A partir deste fato, os estudantes iniciaram um movimento grevista com várias reivindicações, entre as quais se destacavam: coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; universidade aberta ao povo (FREITAS NETO, 2011).

Os estudantes de Córdoba clamavam para que todos os estudantes da América Latina observassem o movimento e vissem que as demandas das universidades latino-americanas eram parecidas. Logo, o reitor eleito renunciou e os estudantes tomaram o controle da reitoria. O governo argentino indicou o então ministro da Educação, José Salinas, para negociar com os estudantes. A partir desse momento iniciou-se um trabalho que buscava a reforma da Universidade Argentina, com o intuito de atender as reivindicações dos envolvidos. Este

movimento, que teve como palco a Universidade Nacional de Córdoba, se difundiu por inúmeras universidades latino-americanas (FREITAS NETO, 2011).

O Brasil tem significativas relações com outros países latino-americanos, assim, a repercussão do Manifesto de Córdoba também ocorreu por aqui. Porém, somente em 1938, vinte anos depois, foi que movimento estudantil brasileiro passou a ser organizado em escala nacional. Antes, o movimento estudantil se estruturava regionalmente. Em 1937, é fundada a União Nacional do Estudantes (UNE) e em 1938 é lançado o documento intitulado *Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira*, de caráter e conteúdo reformista. Nele estavam as bases dos princípios pelos quais os estudantes universitários de Córdoba começaram a lutar. “A partir de Córdoba, a questão da missão social da Universidade passou a constar efetivamente dos discursos oficiais e das propostas dos segmentos componentes da estrutura universitária” (GURGEL, 1986, p. 36).

A partir de então, a extensão nos moldes das universidades populares europeias⁵ ganham voz. No Manifesto de Córdoba ela,

[...] é vista como objetivadora do ‘fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais’. A extensão propiciaria, portanto, uma projeção do trabalho social da universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla. Sintetizando a posição da proposta de Córdoba em relação à extensão, Blondy assinala que esta aparece como uma função de vinculação universidade/povo, advindo daí a necessidade de publicidade aos atos da universidade, a extensão cultural, as universidades populares e a colaboração trabalhador/estudante. (GURGEL, 1986, p. 36)

Este foi o começo da extensão na vertente da universidade popular europeia no Brasil.

Porém, há outro modo de extensão, o estadunidense que também deixou marcas no Brasil. O modelo de extensão estadunidense é marcado principalmente por levar as técnicas estudadas nas universidades à população. Havia uma preferência por trabalhar para a melhora do atual sistema econômico vigente, demonstrando novas técnicas de agricultura e melhoria de produção aos já detentores do capital, pouco se importando com as demandas da população proletária. A primeira experiência brasileira com este tipo de extensão ocorreu em

⁵ Teve como origem Universidades que tinham como objetivo, no final do século XVIII, a formação dos trabalhadores e sindicalistas. Durante o final do século XIX e XX o movimento se dividiu em duas vertentes - educar o povo, dando origem as Universidades populares e outra que focou na educação de jovens e adultos e na formação profissional.

1929, quando a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa realizou a Primeira Semana do Fazendeiro. Neste evento, os universitários expuseram aos agricultores várias técnicas, dentre elas, maneiras para auxiliá-los na colheita (GURGEL, 1986). É este o primeiro evento que saltou os muros da universidade e buscou o encontro com os trabalhadores do campo, dando início aos trabalhos de extensão universitária no país.

Durante as décadas seguintes, várias tentativas para normatizar a extensão universitária no Brasil nos moldes da estadunidense aconteceram, mas todas sem grande sucesso. Entre os motivos deste insucesso, o principal foi o empenho do movimento universitário em lutar contra este modelo de extensão, destacando que a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi um dos movimentos que se opuseram a este modelo extensionista.

No período da Ditadura Militar Brasileira, houve a primeira ação governamental para estruturar a extensão universitária no país. Em parte, esta ação ligava-se à estratégia militar de reconhecimento detalhado do território nacional, que buscava políticas e projetos que pudessem alcançar maior conhecimento no país com o lema “integrar para não entregar” (GURGEL, 1986), lançando assim em 1967 um projeto de extensão universitária autoritário, o Projeto Rondon. Em 1970, nos mesmos moldes, foi lançado o Projeto RadamBrasil. Estes projetos se caracterizam claramente como exemplo de uma política praticada de forma vertical, ou seja, o Estado recorria à universidade para alcançar objetivos específicos para o controle territorial. O modo como os projetos foram impostos pelo regime ditatorial foi uma clara evidência da preferência política do governo com relação ao modelo extensionista de raiz estadunidense (GURGEL, 1986). Hoje não há dúvidas da importância dos projetos realizados, porém o modo como foram conduzidos e como foram impostos, e a preferência em se ter dados físicos das localidades, deixando o lado humano da população brasileira à margem, reflete o pensamento dos militares.

Por outro lado, vemos na década de 1970 e 1980 os movimentos oriundos da universidade que buscava a alfabetização de Jovens e Adultos de classe baixa, em favelas e em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, tendo como influência o método de Paulo Freire, importante educador e pensador brasileiro.

Dessa maneira, observamos dois modos de extensão que nasceram no Brasil no século passado. Dois modos contraditórios, que foram desenvolvidos juntamente

com a cultura universitária brasileira. Assim, criou-se no Brasil um novo modelo, de extensão universitária. Essa extensão universitária à brasileira se caracteriza por possibilitar a abrangência da extensão nos mais diversos campos possíveis, seja com capital privado, seja com o capital público, seja englobando os dois modelos, voltada para a autonomia de comunidades ou um programa com capital privado para determinado público específico. Seja com um grande retorno à sociedade e à universidade ou com pouco retorno, das mais simples como eventos voltados para profissionais de uma área específica, até das mais elaboradas com projetos voltados para o desenvolvimento sustentável de agricultura como a captação de água no sertão baiano. As possibilidades de como fazer a extensão, ao se dividirem em várias áreas, elas na verdade se multiplicam. Assim, há o aumento dos modos de se fazer extensão. Não quer dizer que tudo seja permitido, mas que nesse modelo tão plural da extensão faz do Brasil um país tão rico para que haja o desenvolvimento desta.

2.4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CENÁRIO ATUAL

Já vimos neste trabalho que no Brasil a extensão tem raízes nos modos estadunidense e europeu, e que hoje temos um próprio modo de pensar e fazer extensão universitária.

Paulo Freire, em seu livro *Extensão ou Comunicação?* (2006), faz severas críticas à extensão sem diálogo, mecânica, acrílica, imposta e domesticadora, uma extensão que julga que a universidade é detentora do saber e passa o saber universitário como o único a ser valorizado, passando por cima dos saberes populares.

Em 2006, o Ministério da Educação estabeleceu que a Extensão Universitária é compreendida da seguinte forma:

- a) processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa, de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade;
- b) via de mão dupla, com livre trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade a oportunidade da prática de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, professores e estudantes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, fará ampliar e elevar o nível do conhecimento anterior;

c) interação da universidade com a sociedade, com as comunidades externas e em suas mais diferentes formas de organização, que estabelece uma troca de saberes acadêmico e popular, possibilitando a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade nacional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (CALDERÓN, 2011, p. 26)⁶

Em 2014, o Ministério de Educação (MEC), lançou o edital do Programa de Extensão Universitária (ProxExt), que visa incentivar as atividades de extensão universitária, definindo-a como:

[...] o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, mediados por alunos de graduação orientados por um ou mais professores, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa. (BRASIL, 2014, p. 2)

De acordo com essa perspectiva, Araújo (2011) define extensão universitária como aquela que,

[...] promove uma troca de saberes entre a Universidade e a sociedade, uma vez que busca nessa sociedade os problemas eminentes e as soluções que a população emprega diante deles e ao retornar à Universidade deve promover sua retroalimentação para novos conhecimentos e pesquisas, com vistas a colaborar na solução das dificuldades, participando efetivamente da realidade social. (ARAÚJO, 2011, p. 7)

Nesta perspectiva, a extensão universitária deve realizar uma troca de saberes, não sendo uma imposição de uma cultura acadêmica para a sociedade. Aliado a este pensamento, Camargo (2012) apresenta o papel da extensão universitária sendo de grande importância aos professores e professores em formação:

Particularmente o campo da extensão universitária é fértil, lócus de infindáveis investigações, espaço de interlocução privilegiado entre aqueles que por ali transitam: profissionais, professores, e professores em formação. (CAMARGO, 2012, p. 67)

Segundo Maria Isabel da Cunha (2009), um dos grandes entraves para o docente universitário é a própria estrutura que está vigorando para que o profissional

⁶ Apesar de ser um documento público, foi necessário indicar esta referência por meio do autor supracitado, pois o documento “Apresentação: o que é extensão universitária?”, estranhamente não se encontra mais disponível no sistema E-MEC, nem pode ser encontrado impresso.

se torne professor universitário. Segundo ela, o *stricto sensu* é “fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação” (p. 118). Com isso, temos um profissional que durante toda sua carreira foi um pesquisador, e quando passa num concurso, torna-se professor universitário e depara-se com duas novas realidades - o ensino e a extensão universitária. Segundo a autora,

O componente da docência alimenta-se, fundamentalmente, dos saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional para o magistério (rara no professor universitário) e, com muita ênfase, tal como mostram recentes pesquisas, da prática que realizam enquanto professores, incorporando o trabalho como espaço e território de aprendizagem. (CUNHA, 2009, p. 118)

Apesar de destacar a necessidade de aproximação entre a extensão universitária e a formação de professores, na atualidade, o docente universitário precisa realizar quatro funções dentro da Universidade - o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a Gestão (BUARQUE, 2013).

Este é o contexto em que o docente universitário se encontra. E como ele é o responsável pela extensão universitária, a universidade deve se atentar para a formação deste profissional. Embora não se configure como o foco deste trabalho, destacamos um espaço aberto para possíveis pesquisas sobre a extensão universitária e a formação de professores universitários.

Alguns autores se dedicam a comentar o atual momento em que as universidades públicas brasileiras se encontram. Oliveira (2006) demonstra as mudanças na gestão e as mudanças da universidade pública brasileira, focalizando as transformações causadas pelo neoliberalismo. Severino (2008) também analisa o atual cenário configurado também pelo neoliberalismo, juntamente com as forças populares que pedem mais espaço dentro da universidade.

Boaventura de Souza Santos (2008) defende que de fato há uma crise nas universidades públicas, pautada principalmente pelo neoliberalismo; entretanto, também aponta algumas soluções ou possíveis modos para combater a crise existente, sendo que as centrais passam pela extensão universitária.

Entendemos o neoliberalismo na perspectiva de Hill (2003):

Para os neoliberais, ‘o lucro é Deus’, não o bem público. O capitalismo não é, essencialmente, bondoso. Os plutocratas não são, essencialmente, filantrópicos, mesmo que alguns indivíduos possam sê-lo. No capitalismo, o

motor das políticas é a demanda insaciável pelo lucro, não a riqueza, o bem público social ou comum. Com o grande poder vem a grande irresponsabilidade. Assim os serviços públicos privatizados, como o sistema de transporte ferroviário, os serviços de saúde e educação e o fornecimento grátis de água potável são geridos para maximizar os lucros de seus acionistas, em vez de prestar serviços públicos, ou para permitir o desenvolvimento sustentável do Terceiro Mundo ou para a integridade e crescimento econômico nacional; estes objetivos não fazem parte do programa de globalização, e nem mesmo, dos planos do capital neoliberal nacional. (HILL, 2003, p. 26)

Ou seja, o neoliberalismo tem como objetivo central dismantelar a política de direitos universais, com a justificativa do lucro. Haja vista que o neoliberalismo é nova configuração de desenvolvimento do Capital, a relação entre esse sistema e o Ensino Superior público brasileiro acaba entrando em conflito, o que reflete em disputas políticas entre o Ensino Superior como direito ou o Ensino Superior como mercado. E é nisso que Boaventura reflete

A globalização neoliberal assenta na destruição sistemática dos projectos nacionais e, como estes foram muitas vezes desenhados com a colaboração activa das universidades e dos universitários, é de esperar que, da sua perspectiva, a universidade pública seja um alvo a abater enquanto não estiver plenamente sintonizada com os seus objectivos. (SANTOS, 2008, p. 40)

Segundo Santos (2008), essa crise de identidade apresenta três momentos: hegemônica, legitimidade e institucional. A crise hegemônica tem a ver primeiramente com o seguinte questionamento: formar o profissional para o pensamento filosófico, herança que vem de séculos na universidade, ou formar para o mercado? Tal problema se traduz na crescente descaracterização intelectual da universidade, pois a pressão do mercado, juntamente com a alta especialização da mão de obra e o advento das novas tecnologias, faz com que os conhecimentos filosóficos ensinados por séculos pela universidade sejam deteriorados e colocados em segundo plano. Em primeiro plano está a formação altamente especializada, voltada para o mercado de trabalho com pouca reflexão a respeito da situação social, caracterizando a crise da hegemonia da universidade. Essa crise é também identificada por Goergen (2014), a qual prioriza a formação para as áreas científicas e tecnológicas e deixa a desejar em termos de formação crítica.

A universidade, enquanto instituição afeita tanto ao desenvolvimento do conhecimento científico-tecnológico quanto à formação de profissionais, que, de uma ou de outra forma, exercem liderança social, parece ser a instituição mais indicada para, de um lado, institucionalizar internamente e,

de outro, fomentar o debate público destas questões. A universidade não sofre pelo excesso de ciência e técnica por que já que elas, efetivamente, promovem conforto e bem-estar. A universidade sofre, sim, da falta de pensamento crítico que alcance os espaços humanos e sociais, que ciência e tecnologia sozinhas não alcançam. (GOERGEN, 2014, p. 582)

Nesse sentido, Santos (2008) indica que a configuração da crise de legitimidade é

[...] provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. (SANTOS, 2008, p. 14)

O autor considera que esta crise é a precursora da crise hegemônica e institucional (SANTOS, 2008).

Com o advento da tecnologia é possível realizar formação profissional a distância, sem a presença de uma instituição física presente na vida do estudante. Em decorrência disso, o conhecimento é cada vez mais acessível à população, não ficando restrito às bibliotecas universitárias, que foram durante séculos detentoras exclusivas de conhecimento. Ademais, as pessoas provenientes da faixa pobre da população, estão cada vez mais precisando de formação profissional especializada para adentrar no mercado de trabalho. Corroborar para tal discussão Nóvoa (2000):

A Universidade continua a trabalhar fazendo de conta que é ainda a única detentora do conhecimento, o que é um absurdo. Ela tem que se reorganizar, passando de uma função de transmissora do conhecimento para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo. (NÓVOA, 2000, p. 132)

Dessa maneira, surge o questionamento sobre se a universidade é ainda o espaço correto para a formação da mão de obra do atual mercado capitalista especializado (SANTOS, 2008).

A crise institucional se baseia na contradição da autonomia que a universidade detém (conquistada por meio de duros embates políticos através dos anos), pois o atual pensamento produtivista neoliberal tem a tendência em transformar tudo em dados e números, de modo a quantificar o conhecimento (SANTOS, 2008). Se o conhecimento científico produzido construído pelo

pesquisador docente não for julgado como produtivo para o desenvolvimento do capital, este sofrerá sanções, seja de ordem econômica, como o não financiamento de suas pesquisas, ou como dificuldades na progressão de carreira.

Boaventura propõe que esta crise seja explicitada de forma clara para todos que estejam ligados à universidade, e que esta encare a reforma de maneira democrática, justa e progressista, lutando contra a privatização e por seu pleno espaço acadêmico.

Santos (2008) estabelece que o papel da universidade é oferecer ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação, no sentido de se proteger “da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento” (p. 48).

Para reconquistar sua legitimidade e superar a crise de identidade, o autor sugere cinco áreas de ação: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia dos saberes, universidade e escola pública.

O acesso à universidade pública brasileira apresentou uma mudança após um século. Essa mudança se caracteriza a partir das políticas implementadas no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), ganhando força em seu segundo mandato (2007-2010). As medidas possibilitaram o aumento no acesso às universidades públicas, a partir de políticas que privilegiam o ingresso de estudantes de escolas públicas do Ensino Médio, de etnia indígena ou negra, por meio de reserva de vagas e adoção de cotas⁷, hoje empregadas em diversas áreas. Outra preocupação era garantir a permanência dos ingressantes na universidade, por meio de políticas afirmativas, como a oferta de bolsas de estudos.

Segundo Santos (2008), a extensão é a chave para que a reforma universitária democrática e progressista tenha êxito, pois é o meio pelo qual a universidade tem contato com a população, podendo realizar trocas importantes com a sociedade, de modo a gerar benefícios para ambas partes. Ainda segundo o autor, a atuação da extensão universitária é ampla, podendo contribuir com os “grupos sociais e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector privado” (p. 54). Para que a Extensão cumpra este papel, “é preciso evitar que seja orientada para actividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários” (p. 54).

⁷ A UFSCar foi a pioneira no emprego de cotas, antes mesmo dos programas do governo federal.

Entendemos que o modelo de extensão universitária deve ser entendido como *práxis*:

Práxis na qual a ação e reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, fundamentada na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe (FREIRE, 2013, p. 110)

É necessário que as atividades de extensão tenham como objetivo prioritário “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2008, p. 54). Sem a extensão, a Pesquisa-Ação e a Ecologia dos Saberes não se estabelecem.

A Pesquisa-Ação é a afirmação da pesquisa dentro da sociedade, priorizando as pesquisas que envolvam comunidades e seus problemas, de modo que

Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação das necessidades dos grupos sociais [...]. (SANTOS, 2008, p. 55)

Este modo de pesquisa somente ocorre quando o pesquisador está ciente do que ocorre na comunidade, e o melhor modo de descobrir isso é praticando a extensão.

A Ecologia dos Saberes é basicamente a inversão da extensão; é o saber da comunidade influenciando a estrutura da universidade e o desenvolvimento da ciência. O diálogo que a extensão abre com a comunidade possibilita essa troca

[...] entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2008, p. 56)

Para Santos (2008), a universidade está cada vez mais distante da escola pública. Desse modo, propõe uma aproximação entre essas duas instituições, de modo que uma beneficie a outra. A aproximação ocorreria com a universidade difundindo e aprimorando os saberes pedagógicos, aumentando a pesquisa na área da educação e formando professores para a escola pública. A escola atuaria fornecendo à universidade a realidade vivida pelos docentes.

Para superar a crise de identidade da universidade, sugerimos defender a formação inicial de qualidade, articulada com a formação continuada; a reestruturação dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar a integração do currículo entre a formação profissional e acadêmica; colaboração entre pesquisadores e professores escolares na produção e difusão de saberes pedagógicos; desenvolvimento de redes regionais e nacionais para realização de programas de formação continuada; e o estabelecimento de parcerias entre a universidade e a escola pública (SANTOS, 2008).

Dentre essas cinco ações propostas para a superação da crise de legitimidade e, conseqüentemente, a superação da crise de identidade da universidade, quatro estão intimamente ligadas à extensão: Extensão, Pesquisa-ação, Ecologia dos Saberes, Universidade e Escola Pública.

As discussões até então estabelecidas leva-nos a pensar a extensão universitária brasileira de forma crítica, pois esta possibilita uma articulação entre a sociedade e a universidade pública, possibilitando que o meio acadêmico possa vir a conhecer e compreender a realidade da população, de modo que sua pesquisa e ensino sejam democráticos e façam sentido para a sociedade.

Em outra perspectiva, porém ainda defendendo nossa posição de se pensar a extensão universitária de maneira crítica, apontamos Maria das Graças Silva (2000), professora da Universidade Federal do Mato Grosso, que propõe três concepções de como a extensão universitária é vista no Brasil:

-Concepção tradicional (ou funcionalista): A universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das políticas educacionais. A extensão é entendida como uma função específica, autônoma, sendo a desarticulação com o ensino e a pesquisa praticada e considerada natural. A extensão baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, numa perspectiva apolítica e assistencialista. Há um discurso inflamado que a coloca na condição de representar a saída para a universidade no sentido de desenvolver o vínculo com a sociedade, mas, contraditoriamente, na prática, ela acaba reduzindo-se à ações esporádicas, eventuais e secundárias.

-Concepção Processual: Esta concepção aparece como uma reação a anterior pelo caráter de politização imprimido às ações e de combate ao assistencialismo. A extensão não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas a articuladora entre a universidade e as necessidades sociais, passando, então, a ter uma tarefa: a de promover o compromisso social dessa instituição. Sendo assim, adquire um espaço próprio na sua estrutura sob a forma de pró-reitoria, coordenação, etc., justificando-se tal aparato por garantir que as demandas da sociedade sejam absorvidas. É a extensão representando a “consciência social da universidade”. Para superar a visão fragmentária que eventualmente se formasse, propõe-se a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, o que fica, inclusive,

consagrado em lei. Atualmente, a concepção aqui exposta é a oficial na maioria das instituições universitárias.

-Concepção crítica: Esta tendência surge com uma nova leitura de extensão que se diferencia das anteriores. Nela, a extensão está intrinsecamente ligada ao ensino e a pesquisa, é sua essência, sua característica básica, apenas efetivando-se por meio dessas funções. Portanto, passa a ser entendida como matéria de currículo. Não se justifica, assim, sua institucionalização, pois não se concebe que esta tenha vida própria, autonomia. Daí dizer-se que “a extensão é duas, não é três. Do raciocínio nós eliminamos a extensão. Ela se transforma em ensino e pesquisa” (AZAMBUJA, 1997, p. 43). Transforma-se num conceito ocioso, porém, exige que o ensino e a pesquisa sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade. (apud SILVA, 2000, p. 8)

Devemos esclarecer, que no entendimento de Silva (2000), a extensão na concepção crítica ela não deixa de existir no sentido literal, mas que ela ocorre naturalmente, pois são as ligações com a sociedade que fazem acontecer o ensino e a pesquisa, transformando tudo em um movimento harmônico e interligado. Há portanto, que descartar a interpretação de que a extensão deva deixar de existir para que ocorra a concepção crítica, mas reiteramos que na concepção crítica de extensão, o ensino e a pesquisa somente têm razões de existirem devido à interação social proveniente da extensão.

Desse modo, também estamos de acordo com a concepção crítica de Silva (2000) que se pauta na realidade brasileira, descartando as concepções tradicional e processual, pois estas indicam a necessidade da extensão ser utilizada como um modo a suprir o vazio do Estado ou a de realizar o compromisso social da universidade perante a sociedade. Essas leituras são superadas pela concepção crítica, que leva a extensão ao nível curricular; Ela se transforma em ensino e pesquisa (AZAMBUJA, 1997, p. 43 apud SILVA, 2000, p.8) e ao alcançar esse difícil patamar, o ensino e a pesquisa farão com naturalidade a extensão, passando esta a ser entendida como matéria de currículo (AZEVEDO; ANDRADE, 2012, p. 33).

2.5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A Extensão Universitária compõe, desde a Carta Magna de 1988, uma base fundamental e indissociável da Universidade, juntamente com o Ensino e a Pesquisa.

Em 2001, foi lançado pelo Ministério da Educação o Plano Nacional de Educação (PNE), que estipulava metas e objetivos em todos os níveis de Educação.

Sua formulação teve como base os eventos e a pesquisa da área da Educação, tendo o intuito de melhorar a Educação no Brasil (BRASIL, 2011).

Em seu vigésimo terceiro artigo, este documento previa o desenvolvimento da extensão universitária, considerando:

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (BRASIL, 2001, p. 36)

A criação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária (ProExt), no ano de 2003 pelo Ministério da Educação (MEC), dava destaque às extensões de inclusão social. Mesmo com a criação do ProExt, a totalidade desta meta não foi cumprida pelas instituições públicas federais, resultou assim, em nova meta extensionista do seguinte PNE.

Em 2011 foi lançado um novo PNE, sendo válido até 2020. Nele há uma nova meta para a extensão universitária, a qual estabelece “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária” (BRASIL, 2011, p. 40). Desse modo, deixa clara a importância da extensão universitária nos cursos de graduação, não somente para as Instituições Federais, mas para todas as instituições de ensino superior.

Com este atual PNE será necessário que todos os cursos de graduação sofram algumas mudanças dentro de sua estrutura curricular para que a extensão seja parte da estrutura curricular, preferencialmente sendo pensada e executada de maneira crítica.

3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFSCAR

Para entendermos como se constitui e se caracteriza a extensão universitária na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é necessário que tenhamos consciência que a UFSCar se caracteriza por ser uma universidade plurifuncional e democrática; seus órgãos colegiados são organizados de maneira participativa e as atividades de extensão se desenvolvem segundo tais princípios.

3.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFSCAR

A UFSCar teve seu início em 1968, porém, seu estágio embrionário se deu em 1960, quando a Lei nº 3835, em seus artigos 11, 12 e 13, cria a Universidade Federal de São Carlos (SGUISSARDI, 1993).

O início do funcionamento da UFSCar ocorre durante a ditadura militar, a qual pressupunha que a universidade servisse aos interesses políticos dos militares e das empresas (UFSCAR, 2002).

No ano de 1969 foi elaborado o documento “Termo de Referência para o Projeto Implantação da Universidade Federal de São Carlos”, que tinha como princípio para a extensão “interagir com o complexo industrial avançado” (UFSCAR, 2002, p. 7).

No ano de 1982 foi emitido o Ato 22/82 – SOC, o qual estabeleceu normas para convênios entre universidades e empresas; entretanto, “não se restringem apenas às empresas, referindo-se a qualquer acordo firmado entre a Universidade e uma Instituição Contratante que não fosse Órgão Financiador de Pesquisa” (UFSCAR, 2002, p. 18).

Somente em 1978 é que houve a primeira reunião da Câmara de Extensão de Serviços à Comunidade (CESC), que atualmente é conhecida como Câmara de Extensão. O nome Câmara de Extensão de Serviços à Comunidade pode “induzir a uma visão bastante restrita (cursos e prestações de serviços) e equivocada do que vem a ser extensão. Não é esta a visão, no entanto, que já se depreende das propostas que são submetidas à CESC a partir de 1978” (UFSCAR, 2002, p. 19).

Embora houvesse os convênios ligados às empresas, também houve convênios com a Secretaria de Educação e com a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ambas de São Carlos (UFSCAR, 2002), demonstrando

certa variedade nas propostas extensionistas, e ao mesmo tempo começando a ocupar espaços sociais além dos empresariais.

No final da década de 1980, com a redemocratização do país, a volta dos votos diretos e da Constituição de 1988, observa-se também dentro da UFSCar, como o surgimento das Pró-Reitorias, criando mais espaço para a discussão política acadêmica (UFSCAR, 2002).

Em 1993, a UFSCar aprova a portaria 220/93, “que não só regulamenta, mas também conceitua com muita propriedade o papel da extensão na universidade” (UFSCAR, 2002, p. 20):

Art. 1º. As atividades de extensão universitária têm como referência que à Universidade cabe, enquanto atribuições específicas relativas à sua responsabilidade de promover o desenvolvimento do saber: produzir, sistematizar, criticar, proteger, integrar, divulgar e difundir o conhecimento humano. (UFSCAR, 1993, p. 1)

Além disso, a Constituição Federal de 1988 já havia determinado em seu capítulo III, seção I, artigo 207, que as Universidades deverão obedecer “ao princípio de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão” (BRASIL, 1988, p. 121).

Nessa perspectiva, a portaria UFSCar GR 220/93 estabelece que:

Art. 2º. As atividades de extensão são consideradas como parte integrante dos três tipos de atividades-fim: pesquisa, ensino e extensão, que a instituição realiza para concretizar seus objetivos.

§ 1º. Através da pesquisa, a Universidade atende aos objetivos de produzir, sistematizar, criticar e integrar o conhecimento, tornando-o disponível.

§ 2º. Através do ensino de graduação, a Universidade garante a formação de pessoas para utilizar profissionalmente o conhecimento disponível nas diferentes áreas, capacitando-as para atuar nos campos de atuação profissional necessários à sociedade.

§3º. Através do ensino de mestrado e doutorado, a Universidade garante a formação profissional de professores universitários e de cientistas, preparando-os para desenvolver o conhecimento e formar novas gerações desses profissionais para toda a sociedade;

§ 4º. Através das atividades de extensão, a Universidade amplia o acesso ao conhecimento, capacitando pessoas a utilizar o conhecimento disponível. (UFSCAR, 1993, p. 1)

Deste modo, observamos que por meio da extensão a UFSCar coloca seu conhecimento à disposição da sociedade.

Como resultado desta portaria, houve um salto considerável no número de Extensões realizadas. Em dez anos (1992-2002), se viu um salto de pouco mais de cem Extensões para mais de quatrocentas (UFSCAR, 2002). No Relatório de

Atividades de 2014, a UFSCar divulgou que “A Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) geriu 311 Programas de Extensão com o desenvolvimento de 1.355 atividades, além da oferta de 95 cursos de especialização” (UFSCAR, 2015, p. 36), demonstrando um grande salto na quantidade de atividades de extensão.

O novo Regimento Geral da Extensão Universitária da UFSCar (aprovado em maio de 2016), apresenta novos objetivos, normas, concepções, ações, atribuições dos órgãos universitários, procedimentos e relações financeiras da extensão universitária desta instituição.

Logo em seu primeiro capítulo e em seus primeiros dois artigos, este documento apresenta as concepções e os objetivos da UFSCar em relação à Extensão:

Art. 1°. A Universidade Federal de São Carlos – UFSCar adota o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, do qual decorre o compromisso de promover o desenvolvimento do saber, produzindo, sistematizando, criticando, integrando, protegendo, divulgando e difundindo o conhecimento humano.

Art. 2°. São consideradas ações de extensão universitária aquelas voltadas para o objetivo de tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da UFSCar, seja de sua própria produção, seja pela sistematização do conhecimento universal disponível em um processo acadêmico, interdisciplinar, educativo, cultural, científico-político, que promove a interação transformadora da Universidade e da sociedade. (UFSCAR, 2016, p. 1)

Podemos observar algumas mudanças a respeito da concepção de extensão entre 1993 e 2016. Em 1993, o regimento colocava como base o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo a universidade distribuidora de conhecimento. Em 2016 observamos que o princípio da indissociabilidade continua sendo respeitado, tendo maior destaque o poder das ações extensionistas, resultantes da interação transformadora entre a universidade e sociedade; não só a universidade como detentora do conhecimento, mas que a sociedade também tem muito a contribuir com o conhecimento da universidade.

Ainda no Regimento Geral da Extensão de 2016, destacamos:

Art. 4°. As ações de extensão devem ter caráter educativo no sentido de tornar as pessoas aptas a utilizar o conhecimento em suas próprias atividades.

Art. 5°. São condições essenciais para caracterizar uma ação de extensão universitária, levando-se em conta a natureza e os objetivos da UFSCar:

I - a sua relação com a produção ou sistematização do conhecimento;

II - a sua contribuição com atividades de caráter educacional e de capacitação ao uso do conhecimento existente.

Art. 6°. As ações de extensão universitária têm os seguintes objetivos específicos:

I - otimizar as relações de intercâmbio entre a UFSCar e a sociedade conforme os objetivos estatutários da Instituição;

II - aumentar a probabilidade de que as pessoas e as instituições utilizem, da melhor maneira possível, o conhecimento existente, na realização de suas atividades;

III - produzir conhecimento sobre os processos de apropriação do conhecimento pela população e pelas instituições;

IV - avaliar as contribuições da UFSCar para o desenvolvimento da sociedade;

V - facilitar e melhorar a articulação do ensino e da pesquisa com as necessidades da população do País;

VI - preservar, proteger e difundir o conhecimento produzido pela UFSCar e pela sociedade.

Art. 7°. As ações de extensão devem ser realizadas com a participação de alunos de graduação e/ou de pós-graduação e podem incluir outros servidores.

Parágrafo único. Em caráter excepcional, o CoEx poderá aprovar a realização de ações de extensão sem a participação de estudantes, mediante proposta devidamente justificada e aprovada pelo Conselho de Departamento ou da unidade multidisciplinar de ensino, pesquisa e extensão. (UFSCAR, 2016, p. 2)

Podemos destacar que é também essencial que a extensão universitária na UFSCar apresente um caráter educativo, com a produção e sistematização do conhecimento, diálogo com a sociedade, que, facilite e melhore a articulação entre ensino e pesquisa para o desenvolvimento da sociedade e que as ações de extensão sejam preferencialmente realizadas com a participação dos estudantes de graduação e pós-graduação.

3.2 AS MODALIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFSCAR

Segundo o Regimento Geral de Extensão da UFSCar, as atividades de extensão são estabelecidas da seguinte forma:

Art. 8°. As atividades de extensão são aquelas coordenadas pelo servidor proponente em conjunto ou não com outras instituições, pessoas, órgãos ou entidades públicas ou privadas, no âmbito de programas ou projetos de extensão, consideradas atividades acadêmicas regulares inseridas na carga horária do docente, conforme o seu regime de trabalho. (UFSCAR, 2016, p. 3)

As ações de Extensão são divididas em três tipos: Projeto, Programa e Atividades:

Art. 9º. O Projeto de Extensão é integrado por um conjunto de Atividades de Extensão desenvolvidas junto a outras instituições, pessoas, órgãos ou entidades públicas ou privadas e inseridas numa determinada linha de atuação ou área de conhecimento de um departamento acadêmico, centro ou unidade multidisciplinar de ensino, pesquisa e extensão, que podem ou não estar inseridas no âmbito de um Programa de Extensão.

Art. 10. O Programa de Extensão constitui um conjunto de Projetos e Atividades de Extensão desenvolvidos junto a outras instituições, pessoas, órgãos ou entidades públicas ou privadas e reunidos por afinidade, conforme as linhas de atuação ou áreas de conhecimento de um departamento acadêmico, centro ou unidade multidisciplinar de ensino, pesquisa e extensão, podendo envolver outros setores.

Art. 11. São classificadas como Atividades de Extensão Universitária:

I - as publicações e outras modalidades de difusão do conhecimento que visem tornar acessível, à sociedade, o conhecimento produzido;

II - os eventos culturais, científicos, artísticos, esportivos e outros, que tenham como finalidade criar condições para que a comunidade possa usufruir dos bens científicos, técnicos, culturais ou artísticos;

III - a produção de conhecimento em determinada área, que tenha por objetivo o incremento e a melhoria do atendimento direto ou indireto à sociedade, mesmo que inserida no âmbito das atividades de prestação de serviços, assessorias e/ou consultoria;

IV - as atividades de divulgação ou difusão e transferência de tecnologia que propiciem às pessoas e instituições uma maior e melhor utilização do conhecimento em suas atividades, mesmo que inserida no âmbito das atividades de prestação de serviços, assessorias e/ou consultoria;

V - os cursos de especialização, de aperfeiçoamento profissional, de atualização científica, de extensão universitária, de extensão cultural e artística, e outros que possam constituir instrumentos para um maior acesso ao conhecimento;

VI - os intercâmbios de docentes ou técnicos da Universidade para auxiliar no desenvolvimento de áreas carentes e/ou estratégicas em outras instituições ou organizações sem fins lucrativos. (UFSCAR, 2016, p. 3)

As atividades de Extensão na UFSCar, são caracterizadas por eventos, ACIEPES (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão), cursos, ciclos de debates, consultoria e assessoria.

Os Eventos são constituídos por palestras, congressos, semanas de estudo, seminários e feiras científicas. Quando se trabalha a extensão neste tipo, o foco é a abertura que a UFSCar oferece para as pessoas que fazem parte dela e para a comunidade de seu entorno. Geralmente, este tipo de extensão tem como público pessoas com o mesmo interesse da temática do evento. Um exemplo seria a II Semana da Pedagogia, realizada em 2010, que ofereceu mini-cursos, palestras e debates acerca da temática voltada aos problemas contemporâneos da educação.

A ACIEPE é uma

[...] experiência educativa, cultura e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolvendo professores, técnicos e alunos da

UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade. (UFSCAR, 2014, p.1)

Deste modo, a ACIEPE busca fortalecer os laços entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

Os Cursos são oferecidos dentro e fora da universidade, podendo ter a participação de graduandos ou não, mas sempre há pessoas externas à universidade. Esse tipo de extensão visa melhorar um determinado setor. Um exemplo é um Curso de Planejamento Escolar oferecido para diretores de escolas públicas de um determinado município.

O Ciclo de Debates é um tipo de extensão que tem como objetivo realizar debates de acordo com uma temática, com o propósito de ampliar o conhecimento e, eventualmente, buscar e elaborar uma solução para um determinado assunto. Geralmente é realizado dentro da universidade, sendo aberto à população.

Por fim, Consultorias e Assessorias, majoritariamente, ocorrem fora da universidade, em grande parte das vezes quando uma instituição solicita auxílio a um determinado docente, ou quando um docente junto com uma comunidade vê a possibilidade de atuação da extensão para maior desenvolvimento. Por exemplo, quando um docente da UFSCar Sorocaba, especializado em planejamento urbano, realizou uma Consultoria/Assessoria para a empresa responsável pelo abastecimento de água e coleta de esgoto de Sorocaba.

3.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CCHB *CAMPUS* SOROCABA

O Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB), localizado no *campus* Sorocaba, se caracteriza por ser um Centro novo dentro da estrutura desta universidade. Sua formação ocorre em dezembro de 2013, sendo constituído por três departamentos, e para cada um desses departamentos há uma chefia.

Na estrutura destes Departamentos encontram-se os cursos de Graduação e Pós-Graduação, havendo para cada curso um coordenador correspondente. No Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) há um curso de Pós-Graduação (Programa de Pós-Graduação em Educação) e o curso de Licenciatura em Pedagogia. O Departamento de Geografia, Humanidades e Turismo (DGHT) é composto pelos cursos de Licenciatura em Geografia e bacharelado em Turismo. O

Departamento de Biologia (DBio) é composto por quatro cursos de graduação: bacharelado em Ciências Biológicas, bacharelado em Engenharia Florestal, licenciatura em Ciências Biológicas Integral e licenciatura em Ciências Biológicas Noturno.

Anterior à constituição do CCHB, o *campus* Sorocaba apresentava apenas um Centro com nove departamentos. Posteriormente, houve a criação de mais dois Centros: o Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS) e o Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia (CCGT).

Antes mesmo da criação do CCHB, os docentes lotados no DGTH, no DCHE e no DBio já realizavam um grande número de atividades de extensão. Desse modo, a extensão universitária é uma característica marcante desse jovem Centro, o que demonstra a valorização da extensão como parte de suas atribuições, segundo o pressuposto ensino-pesquisa-extensão no âmbito da universidade.

A seguir, apresentamos algumas das muitas atividades de extensão oferecidas pelo CCHB. Nossa seleção considerou apenas as atividades de extensão relacionadas à formação de professores, segundo o Relatório das Extensões da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UFSCar, de modo há expor as possíveis atividades de extensão, a considerar ao menos uma representatividade de cada Departamento do CCHB.

Quadro 1 – Exemplos de Extensões desenvolvidas no CCHB.

ATIVIDADE	DEPARTAMENTO	RESUMO DA ATIVIDADE
Curso Pré-Vestibular Educação e Cidadania UFSCar/Sorocaba.	DBio.	Esta Consultoria / Assessoria visa dar melhor qualificação aos estudantes oriundos de escola pública para que esses estudantes obtenham maior sucesso nos exames de seleção para ingresso no ensino público superior. Também visa propiciar aos alunos da UFSCar que comporão o corpo docente permanente do curso pré-vestibular um espaço de formação docente para exercício de uma experiência de ensino, pesquisa e extensão sistemática e de maior duração que aquela proporcionada pelos estágios curriculares regulares.
Mídia e Educação: Aproximando Diferentes Juventudes, Escola e Comunidades.	DCHE.	Esta Extensão articula duas linhas de ação 1. Cinema e Educação, 2. Diálogos juvenis na produção audiovisual. O eixo comum dessas duas linhas é ampliar a capacidade da universidade e das escolas públicas para o trabalho com novas formas de linguagem na educação das jovens gerações, favorecendo o diálogo entre diferentes juventudes e diferentes gerações. Tem como potencialidade o encontro entre comunidades, estudantes universitários, jovens estudantes e professores de escolas públicas, com seus múltiplos saberes.
Mudanças Climáticas:	DGTH.	Esta Extensão em forma de Aciepe, busca a

abordagem na educação básica.		articulação dos licenciandos em geografia, biologia e física, com professores do ensino fundamental e médio da educação básica, com o objetivo aprofundar o debate sobre o tema a partir de pesquisa, leituras e desenvolvimento de materiais que possam contribuir com a sua compreensão no contexto do ensino básico.
Semana da Pedagogia	DCHE	O objetivo desse Evento é promover a integração entre os corpos discente e docente do curso de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura da UFSCAR/Sorocaba, bem como auxiliar na interação com professores da rede pública de ensino da região e contribuir na formação dos atores envolvidos. O evento será constituído por meio de palestras acompanhadas de debates sobre os temas pertinentes, especialmente no campo da relação entre educação e movimentos sociais, e de oficinas pedagógicas inovadoras.
Universidade Além-Muro: oficinas de arte.	DCHE.	Esta Consultoria / Assessoria visa a realização de oficinas para trabalho e reflexão sobre práticas artísticas. Serão convidados para ministrar essas oficinas artistas atuantes em Sorocaba e região. O público-alvo é a comunidade universitária e comunidade sorocabana, considerando especialmente professores das redes públicas de ensino que desejem incorporar práticas artísticas em seus trabalhos docentes.
UFSCAR além-muros: Cultura, Arte e Educação.	DGTH.	O presente projeto "UFSCar além-muros: Cultura, Arte e Educação" em parceria com o projeto "Universidade Além-Muros: oficinas de arte" e o Projeto "Circuito Misto de Mostra Independente Universidade Além-Muro" (apresentado pela parceria externa "Rasgada Sorocaba - coletivo de Cultura"), propõe-se a instaurar um "espaço de vivência" em Cultura, Arte e Educação, dando visibilidade aos resultados obtidos com as oficinas de arte, bem como às atividades desenvolvidas no espaço do Núcleo de Educação, Tecnologia e Cultura - ETC, do Campus da UFSCar em Sorocaba. O denominado "espaço de vivência" significa um momento de troca de experiências em cultura, arte e educação, a se realizar mensalmente, integrando num mesmo lugar (Núcleo ETC UFSCar) e momento (atividades mensais) entre diversos parceiros da sociedade civil (comunidade externa) que atuem nos segmentos de Cultura, Arte e Educação (sobretudo da denominada Educação não-formal) e interna da UFSCar (docentes, técnicos e discentes envolvidos em projetos de extensão que usem o Núcleo ETC)

Fonte: Dados PROEXT WEB (2016). Elaborado pelo próprio autor (2017).

Observamos pelo quadro acima que as atividades de extensão oferecidas pelo CCHB procuram possibilitar o diálogo entre a comunidade externa e interna, numa perspectiva processual e crítica (SILVA, 2000). Ademais, vão ao encontro da perspectiva de Camargo (2012), a qual considera o campo da extensão como tendo um alto valor para a formação de professores.

4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

4.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

A história da extensão universitária no Brasil data do século passado. Sua concepção e sua prática foram sofrendo alterações conforme os diferentes períodos históricos e segundo a conjuntura política do país.

Ao analisarmos as concepções de extensão universitária podemos entender como esta atividade é pensada e desenvolvida em determinada instituição.

O objeto deste estudo consiste em conhecer as concepções de extensão universitária existentes na UFSCar – *campus* Sorocaba. Nesse sentido, procuraremos responder a seguinte questão de pesquisa:

- Quais são as concepções de extensão universitária presentes nos documentos oficiais desta instituição e subjacentes aos discursos de seus profissionais?

Além desta, as questões a seguir também estiveram orientando a realização deste estudo:

- As concepções de extensão nos documentos da UFSCar são coerentes com as dos Projetos Políticos Pedagógicos das licenciaturas do CCHB?
- Esses PPP consideram a meta do Plano Nacional de Educação que prevê que até 2020 dez por cento dos créditos curriculares da graduação sejam destinados à extensão?
- Quais as concepções de extensão *expressas* pelos profissionais do CCHB?
- Como esses profissionais percebem o papel da extensão na formação de professores?
- O que esses profissionais vêm realizando no sentido de garantir que a meta do PNE seja atingida?

Para tanto, serão analisadas as concepções de extensão universitária *expressas* por docentes vinculados ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB) e os principais documentos que orientam a realização da extensão universitária no âmbito da UFSCar Sorocaba, tais como o Programa de Desenvolvimento Institucional e os Projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia, Pedagogia e Ciências Biológicas Integral e Noturno.

Considerando os preceitos do PNE de 2011, a análise dos projetos político-pedagógicos (PPP) fez-se necessária, pois procuramos verificar se a meta de dez por cento dos créditos curriculares inerentes a esses cursos vem sendo considerada ou se estes requererão reformulações.

Entendemos que o PPP é um documento de extrema importância no sentido de orientar a formação do futuro professor, pois são com as bases, concepções e regulamentações determinadas por este documento que o processo de formação inicial do professor será desenvolvido.

4.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

Este trabalho tem por objetivo conhecer as concepções de extensão universitária que orientam as atividades acadêmicas da UFSCar – *campus* Sorocaba, por meio dos documentos oficiais desta instituição e dos discursos de seus profissionais.

Procuraremos verificar se os PPP dos cursos de licenciatura estudados estão de acordo com os princípios estabelecidos pelo PNE, se as concepções de extensão presentes nos documentos da UFSCar são coerentes e se estão alinhadas com as concepções de extensão *expressas* por profissionais ligados diretamente aos cursos de licenciatura estudados ou com a gestão da extensão no âmbito da UFSCar.

4.3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. O caráter qualitativo da pesquisa evidencia-se durante todo o percurso realizado, desde a preocupação em realizar a estruturação histórica da extensão universitária brasileira e da extensão universitária na UFSCar, além da análise qualitativa das entrevistas e documentos. Nesse sentido, colocamos a importância do caráter qualitativo para essa pesquisa, pois segundo Oliveira (2008) é esse este caráter

(...) é o que defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. Esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos qualitativos. (OLIVEIRA, 2008, p.1)

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Especificamente, trata-se de um estudo de caso baseado em análise documental e análise de entrevistas.

Lüdke e André (1986) consideram que o estudo de um caso específico deve ser sempre bem delimitado e seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Optamos por delimitar nosso objeto de estudo no âmbito da UFSCar - Sorocaba, considerando os quatro cursos de licenciaturas vinculados ao CCHB, a saber, Geografia, Pedagogia e Ciências Biológicas Integral e Noturno.

Esta pesquisa divide-se em três etapas. A primeira caracteriza-se por um levantamento bibliográfico sobre o foco do estudo, a qual ofereceu uma base teórica para fundamentar as análises dos dados de pesquisa. A segunda consiste em analisar as concepções de extensão universitária presentes nos documentos oficiais da UFSCar, a saber, o Projeto de Desenvolvimento Institucional de 2004, os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura vinculados ao CCHB. E a terceira consiste em analisar as concepções dos profissionais da UFSCar sobre a extensão universitária, estabelecendo um paralelo entre seus discursos e os documentos analisados.

4.4 SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos de pesquisa são profissionais da UFSCar, os quais em meados de 2016 estavam atuando junto aos órgãos executivos e que têm relação direta com a Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, a diretoria do CCHB, as chefias dos departamentos e as coordenações dos cursos de licenciatura pesquisados, os quais atuam diretamente com a formação de professores.

Participaram da pesquisa o Pró-reitor Adjunto de Extensão da UFSCar, a diretora do CCHB, a chefe do Departamento de Ciências Humanas e Educação, a chefe do Departamento de Biologia e os coordenadores dos cursos de licenciatura em Geografia, Pedagogia, Ciências Biológicas Integral e Ciências Biológicas Noturno.

4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS DE PESQUISA

4.5.1 Estudos Bibliográficos

Neste capítulo que nos dedicamos a explicitar nosso caminho de pesquisa, há a necessidade de se ressaltar que toda parte histórica e conceitual que vimos nos primeiros dois capítulos deste trabalho são fruto de arduo trabalho de estudo e pesquisa bibliográfica e documental, e que sem tal arcabouço teórico não seria possível continuar a construção desta pesquisa.

Os livros e artigos que foram usados durante a pesquisa podem ser encontrados em meio digital e/ou físico. Os materiais pesquisados que se encontram em meio físico foram retirados do acervo particular do pesquisador e da biblioteca pública da UNESP de Rio Claro. Os materiais adquiridos digitalmente foram provenientes de pesquisas em sites de busca acadêmica, como o endereço eletrônico Scielo e Google Acadêmico, ou por meio de indicações do orientador, docentes ou de amigos.

4.5.2 Análise documental

Para a realização da pesquisa documental concordamos com Silva (2009):

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, podendo ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. (SILVA, 2009, p. 456)

É nesta perspectiva que entendemos que a pesquisa documental deve ter um enfoque crítico.

Os estudos documentais têm dois momentos fundamentais: a coleta dos documentos e a análise destes (SILVA, 2009).

Para a fase de coleta, foram levantados no *site* oficial da Instituição o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSCar de 2004 e os projetos político-

pedagógicos dos cursos de licenciatura vinculados ao CCHB, os quais foram elaborados com base neste documento.

A análise documental considerou a identificação da concepção de extensão universitária presente no documento e a carga horária destinada à mesma.

4.5.3 Entrevistas

Optamos por realizar as entrevistas com os profissionais a partir de um roteiro semiestruturado.

De acordo com Tanaka e Melo (2001), a entrevista semiestruturada não inteiramente aberta, baseia-se em uma ou poucas questões, que são abertas e permite introduzir outras questões que podem surgir durante a fala do entrevistado, de acordo com as informações que se deseja obter. A entrevista semiestruturada se configura também na relação entre entrevistador e entrevistado. A relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente, nas entrevistas não totalmente estruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33), seu roteiro também tem uma característica própria, um corpo definido da entrevista, que dá mais liberdade para o entrevistador e o entrevistado. No caso do entrevistador, em certos momentos, não precisa seguir à risca a ordem da entrevista, podendo inverter a ordem dependendo do andar da entrevista, mas precisa estar atento para que as perguntas e os conteúdos estabelecidos sejam respondidos. O entrevistado pode responder de modo mais aberto, tendo a oportunidade de concluir pensamentos e, em alguns casos, ir além do que lhe foi perguntado.

As entrevistas com os profissionais da UFSCar foram realizadas individualmente. Cada gestor pode escolher o dia, o local e a hora para do encontro, sendo todos previamente agendados por meio do correio eletrônico.

Os sujeitos foram informados que a entrevista seria a respeito da extensão universitária na UFSCar, seu papel na formação de professores e o papel do gestor em sua realização.

Aos sujeitos foi solicitada a gravação das entrevistas, por meio da assinatura de um termo de consentimento (Apêndice 1). As entrevistas foram realizadas entre

os dias 18 de maio de 2016 e 02 de junho de 2016, cujo roteiro de questões pode ser visto no Apêndice 2.

Procuramos conhecer as características dos entrevistados, tais como sua formação acadêmica; ano de ingresso na UFSCar; disciplinas que costumam lecionar nos cursos de graduação; tempo de atuação no cargo de gestão; sua relação com a extensão universitária e a concepção que apresenta a respeito desta atividade; sua relação com a formação de professores; como percebe o papel da extensão universitária na formação desses profissionais; conhecimentos sobre os pressupostos do PNE em relação à extensão universitária; e se os cursos os quais estão vinculados vêm apresentando mudanças no sentido de adequar-se a tais pressupostos.

As entrevistas foram transcritas literalmente e, posteriormente, realizada uma leitura prévia das mesmas.

O caráter qualitativo da análise das entrevistas se configura primeiramente na construção de um conjunto de categorias descritivas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Após uma trabalhosa leitura das entrevistas, as dividimos, a princípio, em quatro seções, e estas foram suficientes para o andamento das análises.

Nesse sentido, foram estabelecidas três categorias de análise: *concepção de extensão universitária expressa pelo profissional da UFSCar; potencialidade da extensão universitária na formação inicial de professores; e providências tomadas para atingir a meta do atual PNE*, a qual estabelece que até 2020, a extensão universitária deve corresponder ao menos a dez por cento da carga horária dos cursos de graduação.

Estamos de acordo com LÜDKE; ANDRÉ (1986), quando estas observam o valor da subjetividade do pesquisador nas abordagens qualitativas, e que

Uma postura mais equilibrada parece ser daqueles que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados especiais no sentido de controlar o efeito da subjetividade. Uma das formas de controle é a revelação pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar ao seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 51)

Por isso, destacamos a importância do nosso material de referência, pois são com a construção do processo pessoal do autor juntamente com o referencial da pesquisa que demonstra nossos valores.

5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS DOCUMENTOS DA UFSCAR

5.1 A CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PDI DA UFSCAR

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), em seu terceiro título - “Organização Curricular”, no décimo quinto artigo, fica clara a necessidade das Instituições de Ensino Superior elaborarem seus PDI e os PPP dos cursos que oferecem:

Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

§ 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior. (BRASIL, 2013, p. 560)

Em julho de 2001, o decreto nº 3.860 do MEC, em seu décimo primeiro artigo e inciso terceiro, deixa claro que para haver credenciamento da instituição de ensino superior, essa deve conter um PDI (BRASIL, 2001). Ademais, neste decreto também consta que o PDI faz parte da estrutura fundamental para a avaliação da instituição (BRASIL, 2001).

Tanto o PDI como o PPP dos cursos são documentos de extrema importância para orientar a formação a ser oferecida pela instituição e, mais especificamente, pelos cursos de graduação. Por esta razão, tais documentos foram considerados para a realização deste estudo.

O quadro 2 indica os documentos utilizados em nossa análise e o ano em que foram publicados.

Quadro 2 - Documentos analisados no âmbito deste estudo.

DOCUMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar	2004
Projeto Político-pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral	2006
Projeto Político-pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno	2008
Projeto Político-pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Geografia	2008
Projeto Político-pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Pedagogia	2008

Fonte: Projetos Políticos-Pedagógicos e Plano de Desenvolvimento Institucional. Elaborado pelo próprio autor (2017).

A concepção de extensão universitária na UFSCar pode variar conforme o período histórico considerado.

Para a construção do PDI de 2004 foi utilizado o documento intitulado Aspectos Acadêmicos – Documento Base – Subsídios para Discussão, do ano de 2002.

Notamos que a concepção de extensão universitária existente neste Documento Base é a mesma que foi construída no Plano Nacional de Extensão de 2001, documento formulado no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (UFSCAR, 2002).

A conceituação assumida pelos Pró-Reitores expressa uma postura da universidade diante da sociedade em que se insere. Sua função básica de produção e de socialização do conhecimento, visando à intervenção, na realidade, possibilita acordos e ação coletiva entre universidade e população. Por outro lado, retira o caráter de terceira função da extensão, para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através da pesquisa básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta. (BRASIL, 2001, p. 5)

O documento Aspectos Acadêmicos – Documento Base – Subsídios para Discussão, conclui que

É esse conjunto de diretrizes que passam a permear a política de extensão da UFSCar. Instrumentos como os Programas de Apoio às Atividades de Extensão e às Atividades Culturais inserem-se na perspectiva de incrementar a atuação extensionista da UFSCar, em especial nas áreas em que os parceiros, a comunidade ou população alvo não têm capacidade de auxiliar no financiamento dos projetos. (UFSCar, 2002, p. 20)

Ainda neste documento, podemos observar que a política de extensão universitária deve ter como os princípios norteadores a Portaria 220/93 da UFSCar, a qual demonstra precaução para o desenvolvimento das práticas extensionistas:

Há que se ter claro que, ao se implementar uma política de estímulo à atuação extensionista, corre-se o risco do estímulo às prestações de serviço, de caráter assistencialista ou daquelas que apenas busquem compensações financeiras. Não se trata aqui de abandonar o caráter social da universidade, mas tão somente de reconhecer que a prestação de serviços, como está previsto na Portaria 220/93, só se justifica em situações especiais:

- “a) for condição para treinamento de alunos na realização de tarefas profissionais;
- b) for meio para testar técnicas, procedimentos e equipamentos resultantes da produção de conhecimento da Universidade;
- c) for meio para coletar dados e informações sobre assuntos relacionados ao serviço;
- d) tal tipo de serviço não existir na comunidade ou, existindo, não for acessível; neste caso, deve ser de duração temporária, até que o serviço esteja disponível e acessível;
- e) a prestação de serviço for uma condição ou um procedimento para desenvolver uma agência da comunidade para que esta passe a realizar tal prestação de serviços. (UFSCAR, 2002, p. 21)

Foi a partir desta visão de extensão universitária, abordada nos Aspectos Acadêmicos – Documento Base – Subsídios para a Discussão, que o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSCar de 2004 foi construído.

Elencamos a seguir as principais características inerentes à concepção de extensão universitária presente no PDI da UFSCar:

- função básica de produção e socialização do conhecimento;
- intervenção na realidade;
- ação coletiva entre universidade e população;
- extensão como ação político-social e democratizante;
- universidade voltada para os problemas sociais;
- extensão como possibilidade de repensar o ensino e a pesquisa;
- busca de superação do caráter assistencialista.

Dessa maneira, com a junção dessas características, podemos perceber que nos documentos, a extensão da UFSCar superou a concepção Tradicional. Também percebemos que há a possibilidade da extensão ser realizada segundo as concepções Processual e Crítica, tendo em vista o compromisso com a superação dos problemas sociais e o repensar do ensino e pesquisa. Salientamos a busca de

superação do caráter assistencialista e conseqüentemente da concepção Tradicional de extensão.

5.2 AS CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS PPP DOS CURSOS DE LICENCIATURA VINCULADOS AO CCHB – UFSCAR SOROCABA

Projeto significa lançar-se adiante com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.

Nesse sentido, o PPP de um curso é um projeto político, pois articula intimamente compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos, e é pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características que possibilitem cumprir seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2013).

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades. O projeto não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos [...]. (VEIGA, 2013, p. 13)

Por esses motivos o PPP se torna um documento de extrema importância dentro de um curso de graduação.

A análise de um PPP requer a avaliação de seus princípios norteadores, segundo a legislação vigente; de sua construção; da estrutura organizacional do curso; do currículo e da distribuição do tempo na formação dos futuros profissionais; da hierarquia do curso; das relações de trabalho; das ementas das disciplinas e referências teórico-metodológicas para seu desenvolvimento; dos processos de avaliação das aprendizagens; entre outros aspectos. No entanto, vamos nos deter apenas às concepções de extensão universitária presentes nos PPP dos cursos analisados.

Para que possamos compreender melhor as concepções de extensão universitária presentes em cada PPP, as análises serão realizadas separadamente, por curso.

Outro aspecto considerado em nossa análise é a carga horária destinada às atividades de extensão em cada curso. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso estabeleçam critérios específicos para a carga horária destinada aos componentes curriculares e à extensão universitária, as determinações do Conselho

Nacional de Educação não seguiram os preceitos do Plano Nacional de Educação de 2001. Desse modo, o que foi proposto no PNE não foi cumprido pelos documentos que regem e determinam a carga horária dos cursos, causando um problema para as equipes de construção de cada PPP.

O Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno), em sua Resolução Cne/Cp 2, de 19 de Fevereiro de 2002, “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (BRASIL, 2002, p. 1).

Art. 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. (BRASIL, 2002, p. 1)

Fica claro na legislação o problema da quantidade de horas disponíveis para a extensão universitária, pois esta atividade nem é mencionada, deixando subentendido o que faz parte das atividades acadêmico-científico-culturais (Atividades Complementares), desconsiderando a orientação do Plano Nacional de Educação de 2001, o qual já previa para as Universidades Federais a quantidade de dez por cento da carga horária para a extensão universitária. O novo PNE de 2011 coloca como meta para 2020 que todos os cursos de graduação tenham em sua grade curricular dez por cento da carga horária destinada à extensão universitária.

Cabe ressaltar que na UFSCar, as horas complementares podem ser cumpridas por meio de atividades que englobem a cultura, como assistir a um show musical, a um filme em cinema, a uma peça teatral, visitar um parque, um museu, e também para atividades relacionadas ao meio acadêmico e científico, como participação em congressos, cursos de língua estrangeira e atividades de extensão

desenvolvidas pela própria UFSCar ou por outra instituição de ensino, pois estas são caracterizadas como culturais, acadêmicas e científicas.

Também realizaremos uma análise comparativa entre as concepções de extensão universitária dos PPP's junto a concepção de extensão universitária do PDI da UFSCar de 2004, de forma a verificar se estas estão alinhadas com este documento. A seguir, analisaremos as concepções de extensão universitária inerentes aos PPP dos cursos.

5.2.1 O PPP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral

5.2.1.1 Concepção de extensão universitária

O PPP deste curso estabelece “[...] a extensão como caminho de interação com a sociedade” (UFSCAR, 2006, p. 70).

Ademais, indica estar de acordo com as normas e os regimentos internos da UFSCar, especialmente com o “Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar” aprovado pelo Parecer CEPE/UFSCar nº776/2001. Entretanto, este documento não apresenta claramente uma concepção de extensão.

5.2.1.2 Carga horária do curso e a destinada às atividades complementares

Sua carga horária é de 3.115 horas, sendo 210 horas correspondentes às Atividades Complementares. Portanto, está acima do indicado pelo Conselho Nacional de Educação. Porém se considerarmos que todas essas horas sejam utilizadas somente para a extensão, ainda assim estariam abaixo da meta do Plano Nacional de Educação, que neste caso deveria corresponder a 311 horas e 30 minutos.

5.2.1.3 Paralelo com o PDI

A ideia de extensão como caminho de interação com a sociedade vai ao encontro do que estabelece o PDI da UFSCar, que pressupõe uma ação coletiva

entre a universidade e a população, numa perspectiva de ação político-social democratizante, assim como no sentido desta instituição estar voltada aos problemas sociais.

5.2.2 O PPP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno

5.2.2.1 Concepção de extensão universitária

O PPP deste curso não explicita uma concepção de extensão universitária. Assim como o PPP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral, traz como único documento interno de referência o “Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar”, o qual, como vimos anteriormente, não apresenta explicitamente uma concepção de extensão.

5.2.2.2 Carga Horária do Curso e a destinada às Atividades Complementares

Tal documento indica que a carga horária total do curso corresponde a 3.150 horas e a carga horária destinada às Atividades Complementares é de 210 horas. Constatamos que sua carga horária cumpre o estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação, porém mesmo considerando que todas essas horas sejam utilizadas somente para a extensão, ainda assim estaria abaixo da meta do PNE, que neste caso, precisaria de no mínimo de 315 horas destinadas às Atividades Complementares.

5.2.2.3 Paralelo com o PDI

Como a concepção de extensão universitária não está presente no PPP deste curso, não é possível fazer qualquer relação entre este e o PDI.

5.2.3 O PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia

5.2.3.1 Concepção de extensão universitária

O PPP deste curso não explicita claramente uma concepção de extensão universitária, porém demonstra preocupação em ampliar o significado deste conceito:

No caso específico das atividades de extensão, uma ampliação do significado deste conceito é necessária. Esta atividade envolverá não apenas projetos tipicamente definidos como extensão e cadastrados nos órgãos da Universidade, mas também outras atividades realizadas, como iniciação à docência, participação em eventos científicos externos e internos e outras atividades promovidas por instituições de ensino, de pesquisa, além de órgãos e instituições não-governamentais e de movimentos sociais, desde que elas sejam de cunho científico, cultural e artístico. (UFSCAR, 2010, p. 6)

5.2.3.2 Carga horária do curso e a destinada às Atividades Complementares

A carga horária total do curso corresponde a 2.820 horas, sendo que somente 100 dessas horas são destinadas às atividades complementares, ou seja, 100 horas a menos do que determina o Conselho Nacional de Educação e 182 horas a menos a considerar a meta do PNE. No entanto, regimentalmente na UFSCar, todos os cursos devem cumprir no mínimo 210 horas de atividades complementares, inclusive o curso de Licenciatura em Pedagogia

5.2.3.3 Paralelo com o PDI

Apesar de não explicitar claramente uma concepção de extensão universitária, o PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia corrobora o explicitado no PDI de 2004 no que se refere à função da universidade em socializar o conhecimento produzido em seu âmbito e voltar-se aos problemas sociais; e estabelecer ações coletivas com a população, tendo em vista o desenvolvimento de ações político-sociais democratizantes.

5.2.4 O PPP do curso de Licenciatura em Geografia

5.2.4.1 Concepção de extensão universitária

No PPP do curso de licenciatura em Geografia, a menção à extensão universitária aparece em dois momentos. O primeiro se dá ao tratar da expansão do ensino superior:

A maioria das regiões do estado de São Paulo está assistida por instituições públicas de ensino superior nas mais diversas áreas do conhecimento, usufruindo a gratuidade e a qualidade da aprendizagem, os resultados das pesquisas avançadas, das atividades vinculadas à extensão universitária e dos serviços prestados à comunidade. Algumas, entretanto, por razões diversas, não desfrutaram das políticas anteriores de expansão do ensino superior promovidas, principalmente, pelo governo federal. (UFSCAR, 2008, p. 25)

Não está explícita qualquer definição de extensão universitária nem como esta é pensada e desenvolvida. Apenas deixa evidente o papel benéfico desta atividade para a comunidade.

Nesse sentido, o PPP do curso de Geografia indica a possibilidade de contribuir diretamente com produtores da região de Sorocaba, sendo

[...] evidente a necessidade de apoio técnico a esses pequenos produtores, o que poderia ser feito através de cursos de extensão voltados para o alicerçamento em bases mais modernas de prática de agricultura familiar, cursos de agricultura orgânica, de formação de cooperativas agrícolas, administração rural, turismo rural, compostagem orgânica, entre outras possibilidades. Tais cursos poderiam beneficiar um enorme contingente de pessoas e contribuir para o processo de desenvolvimento da região, como já existe em funcionamento no curso de Engenharia Florestal. (UFSCAR, 2008, p. 33)

5.2.4.2 Carga Horária do Curso e a destinada às Atividades Complementares

O PPP desse curso indica que a carga horária total é de 2.910 horas e a carga horária destinada às atividades complementares corresponde a 200 horas, cumprindo o mínimo estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação. No entanto, mesmo considerando que todas essas horas fossem utilizadas somente para a extensão, ainda assim estariam abaixo da meta do PNE, pois faltam 91 horas.

5.2.4.3 Paralelo com o PDI

O PPP da licenciatura em Geografia indica que segue os preceitos do PDI da UFSCar, o que possibilita preconizar que sua concepção de extensão universitária seja a mesma estabelecida neste documento.

No que se refere ao desenvolvimento das atividades de extensão, o PPP do curso apresenta-se coerente com o PDI da UFSCar no sentido de produção e socialização do conhecimento; intervenção na realidade local; desenvolvimento de ações político-sociais democratizantes; e atendimento aos problemas sociais.

5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXTENSÃO NOS PPP DOS CURSOS

Ao considerarmos o PPP do curso de licenciatura em Geografia, verificamos uma certa distância quanto à concepção de extensão universitária estabelecida no PDI da UFSCar. Tal PPP focaliza a concepção de extensão processual (SILVA, 2000), sendo esta vista como capaz de realizar transformações na sociedade local. Deixa, porém, de conceber essa relação como uma via de mão dupla, segundo a concepção de extensão crítica (SILVA, 2000). Perde-se, assim, uma possibilidade de repensar criticamente a prática, a teoria, o ensino, a pesquisa e a extensão. Ademais, se afasta de algumas características da extensão preconizada pela UFSCar. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de incorporação da concepção crítica de extensão ao PPP do curso de licenciatura em Geografia.

Ao destacar o PPP de Pedagogia, esse sugere uma ampliação dos conceitos de extensão, definindo praticamente qualquer atividade de cunho cultural, artístico ou científico como extensão. Essa ampla definição entra de embate com várias definições de extensão presentes nesse trabalho, inclusive o da própria UFSCar.

Identificamos que os PPP dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas Integral e Noturno carecem de uma concepção de extensão. No entanto, subjacente aos mesmos é possível compreender como a extensão é trabalhada em cada curso, demonstrando suas singularidades. A ideia de extensão inerente a esses cursos é a mesma apresentada pela UFSCar em seu PDI.

Quanto à carga horária dos cursos e aquela destinada às atividades complementares, os PPP dos cursos de licenciatura em Geografia e Ciências

Biológicas Integral e Noturno estão de acordo com a regulamentação do CNE. Mas ainda não estão de acordo com o PNE de 2011, considerando essas horas destinadas às atividades complementares sendo supridas somente pelo tempo da extensão, pois é a única maneira de encaixa-la no atual currículo.

No caso específico do PPP do curso de Pedagogia, essas horas complementares não atendem às 200 horas estabelecidas pelo CNE, sendo necessária uma adequação para atingir a regulamentação desta norma, assim como a meta estabelecida pelo PNE de 2011.

6 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA UFSCAR

6.1 INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFISSIONAIS INVESTIGADOS

Os sujeitos de pesquisa foram selecionados intencionalmente, haja vista que a pesquisa qualitativa possibilita sua escolha de maneira deliberada e intencional, segundo os critérios estabelecidos pelo pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Participaram deste estudo, como entrevistados, os seguintes profissionais da UFSCar que atuavam em 2016 em cargos de gestão, os quais tinham relação com as atividades de extensão:

- Coordenador do curso de licenciatura em Ciências Biológicas Integral (CCLCB-Sor);
- Coordenador do curso de licenciatura em Ciências Biológicas Noturno (CCCCBn-Sor);
- Coordenador do curso de licenciatura em Geografia (CCLGeo-Sor);
- Coordenadora do curso de licenciatura em Pedagogia (CCLPed-Sor);
- Chefe do Departamento de Biologia (DBio);
- Chefe do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades (DGTH);
- Chefe do Departamento Ciências Humanas e Educação (DCHE);
- Diretora do Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB)
- Pró-reitor adjunto de Extensão da UFSCar (ProExt).

O quadro 3 mostra algumas informações inerentes aos profissionais entrevistados.

Quadro 3 – Informações sobre os sujeitos de pesquisa.

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	INGRESSO NA UFSCAR	INGRESSO NO CARGO ATUAL
CCLCB-Sor	Graduação: Ciências Biológicas Mestrado: Psicologia Doutorado: Educação	2006	2014
CCCCBn-Sor	Graduação: Ciências Biológicas Mestrado: Educação Doutorado: Educação	2009	2014
CCLGeo-Sor	Graduação: Geografia Mestrado: Geografia Doutorado: Geografia	2009	2015
CCLPed-Sor	Graduação: Pedagogia Mestrado: Educação Doutorado: Educação Pós-Doutorado: Educação	2014	2016
DBIO	Graduação: Ciências Biológicas Mestrado: Ciências Biológicas Doutorado: Ciências Biológicas	2006	2015
DGTH	Graduação: Administração e Filosofia Mestrado: Filosofia Doutorado: Filosofia	2006	2013
DCHE	Graduação: Ciências Sociais Mestrado: Educação Doutorado: Educação	2012	2014
CCHB	Graduação: Ciências Sociais Mestrado: Ciências Sociais Doutorado: Ciências Sociais	2009	2014
PROEXT	Graduação: Ciências Biológicas Mestrado: Ecologia Doutorado: Ecologia	2006	2012

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Todos os profissionais entrevistados são concursados e apresentam um aspecto comum marcante, pois são todos profissionais novos dentro do quadro de docentes da UFSCar. O principal motivo é que todos foram contratados para atuar nos cursos originários do REUNI⁸ que teve grande contratação em 2006 e 2009.

6.2 A extensão universitária segundo os profissionais da UFSCar

Após as análises documentais, procuramos analisar as entrevistas de diferentes profissionais da UFSCar e do CCHB.

Para tanto, após a leitura dos discursos desses profissionais, estabelecemos três categorias de análise:

⁸ O *campus* de Araras teve uma grande expansão de cursos a partir do REUNI, *campus* ao qual está vinculado o Pró-Reitor Adjunto de Extensão. Todos os outros profissionais são do *campus* Sorocaba.

- Concepções de extensão universitária expressas pelos profissionais da UFSCar;
- Possibilidades da extensão universitária na formação de professores;
- Providências no sentido de atender a meta do atual PNE (a qual estabelece que até 2020 dez por cento da carga horária dos cursos deverá ser destinada às atividades de extensão universitária).

6.2.1 As concepções de extensão universitária expressas pelos profissionais da UFSCar

Nesta categoria buscamos identificar as concepções de extensão subjacentes aos discursos dos entrevistados, os quais apresentam relação direta com o desenvolvimento desta atividade na universidade.

6.2.1.1 A concepção de extensão universitária expressa pelo Pró-Reitor Adjunto de Extensão

Segundo o Pró-Reitor Adjunto de Extensão da UFSCar,

A Extensão Universitária, (...) ela é a possibilidade de ter uma... de dar um significado para pesquisa. Para a pesquisa deixar de ser alienada e passar a ter um significado efetivo para a sociedade. Então, ao meu entender, a extensão faz com que, enquanto pesquisador, possa desenvolver pesquisa que estejam em consonância com as necessidades de outros setores da sociedade. Como gestor a gente percebe que a extensão universitária é muito importante para os servidores da UFSCar, tanto para o corpo docente quanto para o corpo de técnicos administrativos. Então várias potencialidades afloram a partir da extensão. A pesquisa ela é muito travada, ela é muito fechada, ela tem estruturas muito rígidas para acontecer... para iniciar, para ser executada e depois para ser divulgada. A extensão ela é mais leve nesse sentido. Se você tem uma potencialidade como ser humano, como profissional, você pode, através da extensão, aflorar essa potencialidade e colocá-la em uso, em prática. Então o que nós vemos aqui é uma quantidade bastante grande de projetos, de atividades de extensão em que você tem tanto pesquisadores renomados que publicam muito, pesquisadores puros, mas que querem ou disseminar o conhecimento produzido, ou colocar de alguma forma a disposição da sociedade, como você tem outras pessoas que não tem esse apelo tão grande da pesquisa, mas que fazem trabalhos extremamente importantes junto a sociedade. Trabalhos que a gente percebe, pelos relatórios, que realmente consegue transformar comunidades, regiões. Então eu vejo a potencialidade da extensão muito grande, para que a universidade cumpra o seu papel, papel dentro da sociedade brasileira. (excerto do discurso proferido pelo Pró-Reitor Adjunto de Extensão da UFSCar)

É possível verificar que, subjacente ao discurso deste profissional, a concepção de extensão vincula-se aos pressupostos do PDI da UFSCar no sentido

de possibilitar a socialização do conhecimento produzido na universidade, de repensar a pesquisa enquanto produção acadêmica que deva fazer sentido para a sociedade e de atender às suas demandas.

O discurso do Pré-reitor Adjunto vai ao encontro do que o MEC coloca em relação à extensão universitária, no sentido de que esta atividade esteja articulada ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, viabilizando uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade (CALDERÓN, 2011).

Ademais, percebe a extensão como uma possibilidade de desenvolvimento profissional de docentes e do pessoal técnico-administrativo da própria universidade, tendo em vista qualificar sua formação e sua atuação. Tal aspecto corrobora o que Camargo (2012) indica no sentido de que o campo da extensão universitária é também um espaço de interlocução privilegiado entre os profissionais da universidade.

Pode-se perceber, também, que este profissional compreende a extensão universitária como uma possibilidade de transformação da sociedade por meio da universidade. No entanto, parece perceber esta relação num único sentido, ou seja, da universidade para a sociedade. Tal aspecto contradiz a ideia de que a extensão universitária deva estabelecer uma troca de saberes entre a universidade e a sociedade, promovendo uma retroalimentação para a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de pesquisas, com vistas a colaborar com a solução de problemas enfrentados pela sociedade (ARAÚJO, 2011). Desse modo, observamos elementos da concepção processual e da crítica (SILVA, 2000). Quando este profissional coloca que a extensão é a significação da pesquisa, este aproxima da concepção crítica, e quando este coloca que a Extensão transforma comunidades e o cumprimento do papel da universidade dentro da sociedade, se evidencia uma concepção processual de extensão (SILVA, 2000).

6.2.1.2 A concepção de extensão universitária expressa pela Diretora do CCHB

Segundo a Diretora do CCHB da UFSCar Sorocaba,

[...] a extensão, ou pelo menos a extensão que o meu departamento faz, está muito colada com necessidades que a gente percebe que existe na sociedade de Sorocaba e na região. É uma Extensão que está a serviço de necessidades que são postas na sociedade, seja por uma análise vinda de pesquisas que estão sendo realizadas, e questões que são identificadas, e os professores gostariam de atuar nessas áreas também por meio de

atividades de Extensão. Seja também pela relação com movimentos sociais e, portanto, há algumas demandas que são da comunidade de Sorocaba e região e alguns professores que tem uma interface com essas demandas também trabalham em conjunto com esses movimentos, promovendo atividades de Extensão. Então a Extensão, no meu departamento, ela acontece muito em parceria. Portanto ela não é uma Extensão em que a universidade detém o conhecimento e vai resolver um problema, ou vai tapar um buraco de uma política pública, ou do estado... não é essa característica de Extensão. E também não é uma extensão voltada a atender necessidades específicas do mercado, por exemplo. (excerto do discurso proferido pela Diretora do CCHB - UFSCar Sorocaba)

Neste discurso, observamos que a concepção de extensão está de acordo com o que é proposto pelo PDI da UFSCar. Demonstra a importância em disponibilizar o saber universitário à comunidade, estando a extensão a serviço da sociedade. A universidade chega à sociedade por meio de pesquisas realizadas e/ou por análises realizadas por professores universitários. Esta forma de conceber a extensão apresenta uma forte relação com a concepção processual de extensão (SILVA, 2000). No entanto, assim como na entrevista com o Pró-Reitor Adjunto, a diretora do CCHB parece perceber a relação entre a universidade e a sociedade somente em um sentido - da universidade para a sociedade.

6.2.1.3 A concepção de extensão universitária expressa pela Chefe do DCHE

Segundo a chefe do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar Sorocaba,

(...) a Extensão é esse trabalho de diálogo da universidade com a comunidade externa. É menos de levar coisas da universidade para. Eu tenho muito na cabeça aquele texto do Paulo Freire 'Extensão e Comunicação', que é mais você pensar o que a universidade está fazendo, o que a comunidade está fazendo, quer dizer, o que os grupos estão fazendo e você pensar como junta essas coisas, o que é muito difícil de fazer. Eu acho que a Extensão tem que estar relacionada com o que você faz na pesquisa, porque se ela está desarticulada da pesquisa ela acaba sendo alguma coisa que você não consegue aprofundar, que você não consegue de fato fazer um trabalho legal. Então essa indissociabilidade é realmente importante, e com a questão do ensino, porque você acaba envolvendo alunos de graduação sempre, dependendo dos projetos de extensão que você faz. Então acho que esse trabalho de diálogo da universidade, de aproximação da comunidade, como as pessoas já fazem. Eu trabalhei muito tempo em ONG (Organização Não Governamental), na ação educativa, que tinha uma concepção muito clara de projeto. (...) o que é trabalhar em projetos? É muito isso, você nunca levar um projeto pronto, formatado, por mais que você tenha um projeto. Você desenhou um projeto, aprovou ele em alguma instância, mas como é que você desenha? Desde o desenho desse projeto, você desenha junto. Então acho que é esse exercício e esforço de diálogo. Difícil? Difícil. Porque é mais simples você ter um projeto já formatado e levar para implementar em algum lugar, como

se a universidade fosse de fato resolver os problemas ou as questões que estão postas na sociedade, quando a sociedade já tem resposta para muita coisa. (excerto do discurso proferido pela chefe do DCHE - UFSCar Sorocaba)

O relato da chefe do DCHE é de extrema relevância para este trabalho, pois é um dos relatos que mais se aproxima da concepção crítica de Silva (2000) e Souza (2008), presente no discurso oficial do MEC e no PDI da UFSCar.

Considerar a extensão como um diálogo entre a Universidade e a comunidade externa é vital, pois este vai ao encontro de uma extensão como via de mão dupla (BRASIL, 2014). A articulação da pesquisa com a extensão e o ensino, considerando também o envolvimento dos alunos de graduação demonstra a defesa de uma concepção crítica de extensão (SILVA, 2000; SOUZA, 2008).

Também ressaltamos que esta profissional considera difícil a aplicabilidade dessa concepção crítica, o que requer não levar algo já pronto e formatado para a sociedade, e saber que a universidade não é a resposta para todos os problemas enfrentados pela sociedade, mas que a sociedade contém muitas das soluções e o papel da extensão crítica se mostra na articulação dos diversos conhecimentos em uma ampla esfera, afetando positivamente a sociedade, numa perspectiva de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

6.2.1.4 A concepção de extensão universitária expressa pelo Chefe do DGTH

Segundo o chefe do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades da UFSCar Sorocaba,

Extensão Universitária, para mim, óbvio que posso ser fortemente criticado, mas ela difere fortemente tanto do ensino quanto da pesquisa [...]. A Extensão não é nem pesquisa nem a graduação, ou seja, ela é você levar para pessoas tanto da universidade quanto fora da universidade discussões, investigações, propostas de atividades. Essa é a pergunta que a gente tem que se fazer. Na pesquisa nem sempre você está fazendo proposta de atividade, você está trabalhando com uma coisa muito específica. Mas na Extensão não, você atende a um público que não é o público da pesquisa, não é o aluno da graduação, podem ser eles, mas podem ser outros públicos, no qual você leva discussões que você realiza dentro das suas pesquisas, dentro das suas aulas, para um outro contexto que não é o contexto nem dar aula, nem da pesquisa. Então o discente vai ser relacionado com isso, por exemplo, nos anos anteriores as duas Extensões de longa duração, fora as Extensões de curta duração, que eu tinha era sobre cinema para alunos daqui e para a terceira idade fora daqui. Então o que você está trazendo? Você traz o filme e traz a discussão sobre ele, a discussão não tem relação “direta” com a minha pesquisa, com as minhas aulas, mas obviamente indiretamente tem, porque ali no filme vão

aparecer questões de educação, de ética, de epistemologia, e por aí vai.
(excerto do discurso proferido pelo chefe do DGTH - UFSCar Sorocaba)

Este relato do chefe do DGTH demonstra uma concepção de extensão voltada ao modelo processual (SILVA, 2000), pois, em sua fala é a universidade com a pesquisa e ensino que levam as possibilidades para a comunidade. Demonstra uma reciprocidade entre a comunidade e a universidade, entretanto, não há efetivamente um diálogo entre essas nem significação da extensão para o ensino e a pesquisa, não caracterizando, portanto, uma concepção crítica.

Destacamos ainda, subjacente a este discurso, uma concepção tradicional da extensão, podendo deixar interpretações a uma extensão voltada ao assistencialismo, mesmo sendo esta contrária aos princípios estabelecidos nos documentos oficiais da UFSCar.

6.2.1.5 A concepção de extensão universitária expressa pela Chefe do DBio

Segundo a chefe do Departamento de Biologia da UFSCar Sorocaba, extensão

(...) é qualquer tipo de atividade que a gente consiga envolver a comunidade interna e externa e que estejam envolvidos, também, produtos de algum tipo de pesquisa que esteja sendo feita na universidade. Pesquisa entendida tanto como as pesquisas experimentais que a gente faz na universidade como também trabalhos dentro de sala de aula e que a gente consiga desenvolver contribuições. Então quando a gente faz, por exemplo o cursinho, a gente organiza alunos que contribuem para a formação de estudantes que irão prestar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e querem fazer universidade, eu acho que a gente faz, em cima, produto de pesquisa em alguma medida. Porque esses alunos estão em formação e eles estão desenvolvendo algum tipo de metodologia de ensino, entendendo quais são as melhores, fazendo testes com essas metodologias de ensino dentro de uma sala de aula formal e atingindo a comunidade externa. Então a gente tem a união de algum tipo de produto de dentro da universidade, seja produto de ensino, pesquisa, atingindo a comunidade externa através da atividade da comunidade interna. (excerto do discurso proferido pela chefe do DBio - UFSCar Sorocaba)

Nesse excerto, percebemos uma concepção ampla de extensão, sendo esta considerada qualquer tipo de atividade que envolva a comunidade interna e externa à universidade. O exemplo do “cursinho”, sendo este uma fonte de investigação e um espaço de formação para o graduando, demonstra uma forte ligação entre a sociedade e a universidade, de forma recíproca, estando ambas conectadas. A grande variedade de possibilidades para a extensão não nos possibilita indicar se

esta profissional defende uma concepção tradicional, processual ou crítica para a extensão (SILVA, 2000).

6.2.1.6 A concepção de extensão expressa pelo coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral da UFSCar Sorocaba

Segundo o coordenador do *curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral da UFSCar Sorocaba*,

Extensão são atividades realizadas com a comunidade não universitária, não do nosso *campus*. A maioria das propostas extensionistas que eu realizo, e realizei, é com professores, (...) professores da rede. Então se enquadra em extensão e formação continuada. Eu entendo extensão por isso, esse diálogo, essa abertura com pessoas não do nosso *campus*. (excerto do discurso proferido pelo coordenador do CCLCB-Sor - UFSCar Sorocaba)

Para este profissional, a extensão caracteriza-se como um diálogo e abertura para pessoas não vinculadas ao *campus*. Não deixa evidente um modelo de extensão, ou de como executá-la; entretanto, a ideia de diálogo exclui a possibilidade de defender uma concepção tradicional, podendo a extensão ser pensada e desenvolvida segundo as concepções processual e crítica (SILVA, 2000). No entanto, o diálogo entre a comunidade e a universidade é uma das principais características da concepção crítica de extensão (SILVA, 2000).

6.2.1.7 A concepção de extensão universitária expressa pelo coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno da UFSCar Sorocaba

Segundo o coordenador do *curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno da UFSCar Sorocaba*,

O trabalho de extensão é primordial dentro da universidade. Segundo aquela perspectiva de ensino, pesquisa e extensão, que é o que estabelece o carácter de uma instituição universitária, a extensão deveria ter o mesmo prestígio que as demais áreas. A gente sabe que dentro da universidade a pesquisa é sempre mais valorizada. No entanto, os programas de extensão, pelo menos dentro da UFSCar, têm sido muito bem avaliados, bem desenvolvidos também. Têm correspondido às expectativas, de maneira geral, da própria sociedade porque a avaliação de boa parte desses programas tem demonstrado isso. Eu creio ser fundamental, porque não há como a universidade estabelecer uma relação com a comunidade, uma relação mais direta, se não pelos programas de extensão. É exatamente uma forma da universidade possibilitar à sociedade algumas formas de compreender determinados aspectos, digamos também, colaborar para que determinadas propostas sejam implementadas, colaborar no sentido de compreensão de determinados problemas vivenciados pela comunidade. Possibilitar, também uma intervenção, por parte da universidade, nessas

realidades, mas não uma intervenção do tipo da universidade para comunidade, e sim algo que seja por meio de uma demanda apresentada pela comunidade, a gente apresentar, enquanto universidade, uma proposta preferencialmente construída coletivamente com esses sujeitos que a demandaram. Porque do contrário a gente pode propor algo que, segundo as nossas perspectivas pode atender. Muitas vezes não chega exatamente a atender a determinadas especificidades. Então eu sou favorável à construção coletiva dessas propostas. (excerto do discurso proferido pelo coordenador do CCCCBn-Sor - UFSCar Sorocaba)

Observamos que neste excerto o cuidado que este profissional tem em apresentar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e apresentar uma realidade da extensão, como tendo menor prestígio na universidade. Tal problema relaciona-se ao fato de que no Brasil a formação de profissionais para atuar nas universidades se configura primordialmente como formação de pesquisadores no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (CUNHA, 2009).

Outro aspecto importante segundo a visão de extensão desse profissional é o fato de concebê-la como uma atividade que deve ser construída coletivamente com a sociedade, sem imposições por parte da universidade. Seu discurso evidencia uma concepção processual de extensão, pois para atingir a concepção crítica (SILVA, 2000) é necessário que haja a troca de saberes entre a sociedade e universidade, estando a pesquisa e o ensino também fundamentados pela extensão.

6.2.1.8 A concepção de extensão universitária expressa pelo coordenador do curso de Licenciatura em Geografia da UFSCar Sorocaba

Segundo o coordenador do *curso de Licenciatura em Geografia da UFSCar Sorocaba*,

(...) extensão não está dissociada das outras práticas. Porque, na verdade, quando a gente pensa em extensão, ela tem que estar vinculada ao ensino e tem que estar vinculada a pesquisa, como é a própria essência da universidade. Você não separa ensino de um lado, pesquisa de outro e extensão de outro. Na verdade, há uma sintonia entre essas três coisas. [...] E a extensão, nesse caso, como eu acabei de falar para você, ela está diretamente vinculada com esses dois viés que eu falei, que é o pesquisa e ensino. Então eu diria que como a nossa interface na geografia é entender a sociedade e o espaço geográfico na qual ela está inserida, então a gente não tem como fazer isso isolado da sociedade, isolado também do ambiente no qual a gente está inserido. Ou seja, temos que trabalhar com o ambiente, também voltado para sociedade. (excerto do discurso proferido pelo coordenador do CCLGeo-Sor - UFSCar Sorocaba)

No começo do discurso é apresentada uma ideia que coloca a extensão juntamente com a pesquisa e o ensino, sendo esta a essência da universidade. Essa

forma de pensar a extensão vai ao encontro dos pressupostos do PDI da UFSCar, o qual deixa muitas aberturas para o desenvolvimento das atividades de extensão, segundo as três concepções de Silva (2000), tradicional, processual e crítica.

Na sequência, quando este profissional aponta para a extensão especificando aquela desenvolvida no curso de Geografia, identificamos uma concepção ampla de extensão. Este defende que para se entender o espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia que engloba a sociedade, a extensão acaba sendo parte fundamental da construção desta ciência, demonstrando a importância e a significância da extensão dentro desta área de conhecimento.

6.2.1.9 A concepção de extensão universitária expressa pela coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar Sorocaba

Segundo a coordenadora do *curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar Sorocaba*,

Na universidade, inclusive aqui não tem, mas na outra que eu trabalhava havia uma discussão muito grande se a extensão era prestação de serviço ou se era justamente você trabalhar por novos saberes da comunidade, essa relação. E aí dependia muito da área em que você estava trabalhando também, por exemplo, nas áreas que tem um produto a ser oferecido, como na área da Petrobrás, relação com empresas, aqui também tem muito relação com empresas, então você pode atuar como prestação de serviços. Agora como é que isso volta para universidade? Essa é que é a questão. Se a universidade passa a ser uma simples formação de mão de obra para esses lugares ou se há uma relação de inovação de pesquisa. Não é que a prestação de serviços necessariamente seja uma coisa ruim, mas tem os cuidados políticos que se tem que tomar. Nessa outra relação, que eu acho que é muito mais área de humanas, de saúde, que você trabalha com essa questão de saberes, de formação da população, normalmente é um trabalho muito ligado, que é outro cuidado que tem que tomar, à cultura local, que normalmente não se toma. Não é "A universidade vai levar um saber, vai iluminar (aquela coisa do iluminismo ainda). Vocês não estão socialmente preparados, a universidade vai salvar vocês." Então é um cuidado que se tem que tomar ao entrar na comunidade. Primeiro o respeito, porque eles têm saberes sim, eles são pessoas que produzem, que tem um mundo. Então eu acho a extensão as vezes malcuidada nesse sentido, primeiro você acha que a comunidade tem obrigação de te receber, que a escola tem que estar aberta para você porque você é da universidade. (excerto do discurso proferido pela coordenadora CCLPed-Sor - UFSCar Sorocaba)

Quando nos atentamos para a fala desta profissional, vemos que há uma preocupação no retorno que a universidade terá a partir da extensão. Também, destaca-se o "cuidado" quanto à entrada da universidade em uma cultura local, de modo não autoritário, "de cima para baixo", especialmente devido a existência de

saberes específicos na comunidade, pois esta os produz segundo “um mundo” particular e próprio.

O discurso desta profissional corrobora o que Camargo (2012) afirma no sentido de que há saberes na sociedade que se caracteriza como um campo fértil para se trabalhar na extensão. Ademais, indica que a extensão deve ter um retorno para a universidade, relatando uma característica da concepção crítica (SILVA, 2000), porém não exclui a concepção processual, da mesma forma que não há divergência com o PDI da UFSCar.

6.2.2 As possibilidades da extensão universitária na formação de professores

Muitas das atividades de extensão oferecidas pelo CCHB estão voltadas à formação de professores e profissionais da Educação, aspecto que pode ser verificado pelo número de cursos de licenciatura vinculados a este Centro.

O coordenador do curso de licenciatura em Ciências Biológicas Integral afirma:

(...) o mais imediato que surge é a formação continuada desses professores que participam de atividades que a gente propõe. Agora, também colabora na formação do licenciando. Na medida que muitas atividades extensionistas, algumas que eu propus, algumas explicitamente, visavam aproximar esses professores mais experientes que estão na escola com o pessoal da licenciatura daqui, para eles trocarem ideias. A questão é a seguinte, o professor que está na escola, que já está na docência, ele tem uma visão mais realista, chamamos assim, da escola e os nossos licenciandos uma visão um pouco mais idealizada. Então a ideia desses diálogos é que esses licenciandos também vão tomando um contato com a escola real, não com a escola ideal. Ou seja, estamos colaborando com a formação continuada desses professores e eles estão colaborando com a formação inicial do pessoal daqui. (excerto do discurso proferido pelo coordenador do CCLCB-Sor - UFSCar Sorocaba)

Um elemento interessante que já destacamos é o envolvimento da extensão com a formação continuada dos professores, principalmente quando há a aproximação com o licenciando, possibilitando a troca de ideias entre as visões realistas e as visões idealizadas de Educação.

O coordenador do curso de Licenciatura em Geografia também destaca a importância das atividades de extensão na formação de professores:

[...] não se consegue desvincular a prática educativa de uma extensão, e principalmente pensando numa extensão que está relacionada com a formação dos professores com os quais a gente tem no perfil do curso.

Então, seja ele de que área for dentro da geografia, ele está sempre vinculando isso com a formação do professor. E aí a gente tem que entender essa formação para além da questão apenas metodológica, quer dizer, há questão metodológica, mas há também a questão do conteúdo, há a questão também de concepção de mundo, há a questão também dos métodos. Ou seja, tem toda a relação não só com formação inicial, como muitas vezes essa extensão também está vinculada com a formação continuada, que é aberta também aos docentes que já praticam, já estão atuando no mercado de trabalho. (excerto do discurso proferido pelo coordenador do CCLGeo-Sor - UFSCar Sorocaba)

O coordenador do curso de Geografia indica que as extensões oferecidas na área da Geografia têm vínculo com a formação de professores, pois este curso é oferecido somente na modalidade de licenciatura. Ademais, considera que a extensão também pode estar vinculada com a formação continuada do professor.

O chefe do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades percebe o papel da extensão na formação de professores da seguinte maneira:

(...) a gente valoriza demais a formação na sala e de menos a formação de fora. O que eu falo sempre pra pessoas é que eu prefiro que vá assistir um congresso, um encontro, etc., do que ficar na sala de aula, porque aparentemente todos foram alfabetizados, aparentemente todos conseguem sentar e ler um livro. Não quer dizer que eu estou subvalorizando a aula, mas muitas vezes na aula, (...) você pega os textos que o docente está tratando e discutindo e consegue acompanhar, ou seja, ali é um espaço para o debate, para a compreensão daquilo que está sendo apresentado e para abertura. Como você tem 17 semanas para fazer isso, tem muito tempo para fazer debates, e o congresso, a extensão, muitas vezes é pontual (...). Então, muitas vezes, (a extensão) é desestimulada. Eu vejo bastante isso, você faz os encontros e se não marcar na hora da sua aula aparece meia dúzia. (excerto do discurso proferido pelo chefe do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades - UFSCar Sorocaba)

Para este profissional, é evidente a relevância dos espaços que a extensão propicia para a formação dos graduandos, os debates para além da sala de aula, porém este registra a falta de estímulo que a extensão tem em comparação com o ensino.

Também neste sentido, a coordenadora do curso de licenciatura em Pedagogia, deixa evidente a falta de prestígio das atividades de extensão na universidade, quando comparada à atividade de pesquisa, porém observa que a relação entre extensão universitária e formação inicial e continuada de professores também é bastante evidente:

Então, aí tem os dois campos, a formação inicial que é justamente isso com os alunos das licenciaturas, que como eu disse eu acho que o fato de ele já estar numa prática educativa auxilia muito com que ele consiga ver o campo

teórico, que é real. Porque, às vezes, o campo teórico fica muito descolado, muito no cenário imaginário. Quando ele está em uma prática ele consegue usar melhor, inclusive, o que ele está aprendendo. Nesse sentido, eu acho que contribui muito, também para ele conhecer as comunidades que ele vai trabalhar, porque se ele nunca foi para uma escola, nunca foi para uma comunidade, hoje em dia que as escolas estão atingindo um número maior de comunidades inclusive com questões sociais mais difíceis. Então se ele não ver isso ele tem a escola como um ideal e o fato de ele estar nessa comunidade durante o curso, pela extensão, seria bastante. Outro campo é o da formação continuada, tanto com professores da rede municipal como da universidade. O professor da universidade, eu acho, tem sempre um ranço nisso, porque dependendo da área que você trabalha, se vê a extensão com menor prestígio e também muita gente acha que não precisa na área de formação. Ele acha que é pesquisador, que já é professor universitário, que ele não precisa mais fazer formação continuada. Normalmente os trabalhos que eu participo são mais nas redes estaduais e municipais, porque tem um incentivo, inclusive, dos próprios governos, de trabalhar com os professores. Alguns, dependendo da localidade que você trabalha, são alguns leigos, mas com pouca formação, são necessitados de uma formação continuada, de apresentar novas políticas educacionais... Então, aí você tem um campo maior. Na universidade eu vejo ainda o campo, o olhar dos professores ainda com menor prestígio, como eu já falei, por exemplo, “não vou gastar minha carga horária com um curso de extensão”. (excerto do discurso proferido pela coordenadora CCLPed-Sor - UFSCar Sorocaba)

Uma questão relevante que ela ainda coloca é a possibilidade da formação continuada do professor universitário que promove a extensão.

As vivências dos grupos de formação inicial e continuada, e as contradições entre escola ideal e escola real são aspectos de grande importância para a extensão relacionada à formação de professores. Suas potencialidades educativas são bastante significativas, especialmente no sentido de possibilitar aos licenciandos a construção de conhecimentos específicos da docência, uma visão mais real da escola e um olhar diferente a respeito da universidade, possibilitando novas conexões entre a teoria e a prática.

Em perspectiva semelhante, o coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno indica alguns exemplos sobre o papel da extensão universitária na formação de professores, corroborando o discurso de Camargo (2012), que sustenta a importância da extensão no campo de formação de professores.

Nós temos alguns exemplos, eu particularmente já desenvolvi um projeto nessa perspectiva de oferecimento de oportunidades de formação em aspectos muito específicos a respeito da docência para estudantes que ainda estão no curso de graduação, especialmente relacionadas ao aprender a ser docente. A aprendizagem da docência, como já comentei, é extremamente complexa, mas acredito que a extensão pode colaborar muito significativamente no sentido de estabelecer convênios com instituições escolares de diferentes municípios, possibilitar o acesso de

nossos estudantes a contextos educacionais distintos e, também, por meio desses programas de extensão, colaborar de algum modo com a formação continuada de alguns profissionais da educação dessas mesmas instituições. Então, na verdade, os cursos de extensão aqui da UFSCar, pelo menos daqueles que eu já fiz parte, seja como coordenador, seja como participante, geralmente eles são abertos a estudantes de graduação. Esse, por exemplo, que oferecemos para a ETEC de Piedade, nós abrimos também para estudantes de graduação aqui da UFSCar. Tivemos a participação de seis; eram quatro alunas e dois alunos. Então, as oportunidades estão aí. Acredito que mesmo para os cursos de formação inicial, a extensão pode ser um aspecto muito interessante para colaborar, não só trazendo informações distintas àquelas que dificilmente a gente colocaria, distintas ao que a gente oferece no âmbito da graduação, porque, por meio da extensão, a gente prioriza especialmente aspectos relacionados à prática efetiva da docência. Acredito que seria fundamental manter essas oportunidades abertas aos estudantes de graduação também. Temos entre colegas da biologia programas de extensão, também oferecidos para os estudantes de graduação no sentido de oportunizar-lhes aprendizagens específicas de determinadas áreas de conhecimento, para aprofundamento, não só para entendimento dos conteúdos, mas para aprofundamento - como esses conteúdos se materializam, se concretizam em determinados contextos. Então, temos alguns exemplos aqui de programas bastante bem-sucedidos, quando os estudantes de graduação participam de convênios entre a universidade e determinada instituição de uma certa comunidade, ou mesmo de um determinado município aqui de Sorocaba e região. Os estudantes aprendem muito significativamente nesse processo porque vão ter contato com sujeitos reais. Parte daquilo que aprendem aqui a respeito de conhecimentos específicos da biologia, seja, por exemplo, em relação à aprendizagem da docência, é fundamental que tenham contato com os sujeitos que fazem parte desse contexto. Vou te dar um pequeno exemplo: uma das professoras aqui que desenvolve pesquisas na área de insetos, mais especificamente com abelhas, tem um convênio com criadores de abelhas aqui de Sorocaba e região. Muitas vezes, são elaboradas propostas de programas de extensão onde ela, juntamente com estudantes, vai trabalhar com esse pessoal. Eles demandam, muitas vezes, determinadas formações, alguns conhecimentos, mas eu garanto que ela e os estudantes mais aprendem com esses criadores, do que ensinam. A universidade oferece um conhecimento muitas vezes técnico a respeito de abelhas, mas esse pessoal têm o convívio, o contato diário com esses animais. Consequentemente, conhecem muito sobre comportamento, muito sobre a produção de mel e uma série de outros produtos. Eles acabam colaborando também com nosso aprendizado, seja por parte de docentes, como por parte de discentes. E isso ocorre no âmbito da graduação. É um programa de extensão, que está vinculado a uma instituição, mas também traz consigo a participação de alunos e as aprendizagens são extremamente significativas. A gente tem aí a extensão como uma possibilidade não só de oferecer a esses estudantes conhecimentos específicos, mas também aprendizagens muito significativas nos contextos reais, onde o conhecimento se materializa em práticas. É assim, pelo menos dentro da visão crítica, que eu acredito, que é transformar saber-emancipação em conhecimento-transformação dentro dessas comunidades. (excerto do discurso proferido pelo coordenador do CCCCBn-Sor - UFSCar Sorocaba)

Este profissional destaca o diálogo entre os universitários e apicultores, a convivência entre a comunidade interna e externa, e a possibilidade da vivência prática na extensão.

A chefe do Departamento de Biologia compreende a relação entre as atividades de extensão e a formação de professores da seguinte maneira:

Todas as atividades de extensão, pegando um exemplo específico, o cursinho, promovem uma relação direta, mas se você pega semanas dos cursos, (...) a gente tem tentado atrair os estudantes em formação das áreas biológicas, mas não só biológicas, todas as áreas do conhecimento que têm interesse naquelas atividades que são desenvolvidas, mas também formação continuada. A gente convida professores da rede para fazer parte. Nem sempre eles vêm, mas é um espaço que a gente abre para fazer formação continuada, de uma forma indireta, não de uma forma organizada, formal, mas a gente entende que esses são espaços de formação apesar de não serem espaços formais. É feito dentro da universidade, tem organização, mas não é um curso de formação específico para professores. Mas de qualquer maneira, eu entendo que qualquer atividade que a gente desenvolve e que existe algum tipo de possibilidade de reflexão sobre problemas da atualidade, sobre novas técnicas, novas maneiras de enxergar problemas antigos, acho que tudo isso acaba contribuindo, através das atividades de extensão, para a formação. Muito recentemente, logo depois daquele desastre de Mariana, os alunos da biologia, da engenharia florestal e de outros cursos fizeram uma semana de debates sobre o tema. Acho que foi riquíssimo para eles, porque eles chamaram profissionais das áreas biológicas específicas, mas também da área social, econômica, então foi bastante rico do ponto de vista da formação para eles. Porque a atividade profissional deles é muito ampla e variada, desde o campo da biotecnologia, saúde, ambiente, entre outras. (...) é lógico que dentro da sala de aula a gente não consegue abordar todas essas temáticas de forma sistematizada, então a extensão vem para auxiliar a preencher essas lacunas, para estimulá-los a enxergar novas possibilidades, inclusive de atuação. (excerto do discurso proferido pela chefe do Departamento de Biologia - UFSCar Sorocaba)

Esta profissional destaca a possibilidade de aprendizagem prática da docência e de reflexão sobre os problemas inerentes a esta atividade profissional.

Ao considerarmos a possibilidade de convivência e aprendizagem prática da docência, destacada pelo coordenador do curso de licenciatura em Ciências Biológicas Noturno, articulada à abordagem reflexiva que a chefe do DBio coloca, é possível apontar para uma diretriz crítica para a formação de professores. Nesse sentido, Libâneo (2011) indica que a concepção crítico-reflexiva de formação de professores pressupõe o entendimento de que a prática é a referência da teoria, e a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade. Ademais, segundo Freire (1987 e 2013), é fundamental pensar a extensão e a formação de professores como *práxis*, numa perspectiva crítica.

Na perspectiva de articulação entre reflexão e prática, a chefe do Departamento de Ciências Humanas e Educação afirma:

(...) eu sempre tive muito orientando de extensão que estão nesses cursos (de formação continuada de professores). Para a gente, concretamente, o trabalho de extensão que a gente fez com professores nas escolas, com docentes já em exercício há mais tempo, e o bolsista trabalhando nesses projetos junto com esses professores, mais os estudantes, isso para eles acho que traz elementos e reflexão fundamentais sobre a prática. Alguns projetos foram feitos nessa direção de que você precisa dar mais atenção para quem está se formando e trabalhar esse diálogo com quem já está trabalhando. Aí, pensando em quem já se formou, às vezes, assume as piores turmas, nos piores lugares, e não tem nenhuma orientação. Na política educacional hoje, quando você começa a trabalhar com esse estudante, para ele conhecer essa realidade, pensar já na graduação no âmbito dos projetos de extensão você contribui bastante na formação dele. Acho que vários estudantes bolsistas que eu tenho começaram a repensar um pouco até a relação do próprio curso a partir da participação nos projetos de extensão, ou repensar o foco do curso a partir do projeto. (excerto do discurso proferido pela chefe do Departamento de Ciências Humanas e Educação - UFSCar Sorocaba)

Destacamos algo de muito valor para a concepção crítica, seja na formação de professores, seja na extensão, que é o repensar do próprio curso a partir da extensão. É nesse sentido que autores como Souza (2008), Silva (2000), Libanêo (2011) e Freire (1987 e 2013), destacam que a partir da reflexão da prática é que o repensar do curso pode ocorrer de modo crítico. Cria-se, assim, a oportunidade de transformá-lo de modo que este pertença de fato à sociedade, a fim de gerar benefícios aos futuros professores, à universidade e à comunidade.

Nesta categoria de análise verificamos que todos os profissionais consideram a extensão universitária como uma atividade essencial para a formação de professores, haja vista que traz benefícios para os licenciandos e para os professores em exercício profissional.

Dentre os aspectos potencializadores desta formação destacam-se:

- O estabelecimento de programas de formação continuada por meio da extensão, possibilitando-lhes a apropriação de novos conhecimentos, a revisão de conceitos científicos e pedagógicos, a construção de saberes específicos da docência, a construção de alternativas didáticas para o ensino e a aprendizagem, o conhecimento de comunidades escolares distintas e de suas reais necessidades formativas, a relação entre a universidade e a comunidade externa, a relação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento proveniente do senso comum, entre outros aspectos;
- O fortalecimento da formação inicial por meio do contato do licenciando com a realidade social e escolar, propiciando-lhe a apropriação de novos conhecimentos; a reflexão sobre a prática educativa realizada em situações

reais de ensino-aprendizagem; um debate de ideias sobre a relação entre a universidade e a realidade social; a possibilidade de reconstrução do curso de formação por meio da obtenção de conhecimentos provenientes de distintas realidades e eventos realizados dentro e fora da universidade.

- O repensar da universidade, do ensino, da pesquisa da própria extensão, a partir da prática reflexiva crítica realizada na extensão, possibilitando uma maior articulação com a sociedade, entendendo sua realidade para que a universidade possa se configurar como uma instituição atrelada à sociedade, de modo a gerar benefícios mútuos para a comunidade interna e externa.

6.2.3 As providências para concretizar a meta atual do PNE

Segundo o Plano Nacional de Educação (2011), até 2020, dez por cento da carga horária dos cursos de graduação deverão ser destinadas às atividades de extensão universitária.

Nesta categoria, analisaremos as medidas que vêm sendo tomadas pelos profissionais da UFSCar no sentido de cumprimento desta meta.

Diferente das outras análises, realizaremos uma única análise para todos os discursos.

O coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral recebeu com surpresa esta informação, mas mostrou-se favorável a esta medida:

Eu não sabia. 10% como extensão? (...) Pessoalmente, eu acho muito legal. (...) como eu disse, eu faço bastante extensão. Eu acho que a gente tem que sair dessa torre de marfim que a universidade historicamente se colocou. A extensão faz isso, ela vai dialogar com a comunidade, etc. Então eu acho bom que isso esteja previsto inclusive no plano pedagógico, na proposta dos cursos. Mas sinceramente eu não sabia. São tantas coisas, algumas escapam. (excerto do discurso proferido pelo coordenador do CBLS - UFSCar Sorocaba)

O coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno demonstrou conhecimento a respeito desta meta:

(...) assim que soube da aprovação fizemos uma primeira reunião para conversar a respeito disso. Mas a gente vê que, pelo menos no que se refere, não digo especificamente em relação ao curso, nós já oferecemos um volume extremamente grande de programas de extensão. Basta verificar, por exemplo, o professor Hylio, que é um campeão aqui dentro do nosso departamento em relação à oferta desses cursos. E nós temos, garanto para você, uma percentagem mais significativa do que 10%

ofertada para a graduação. O que a gente talvez não tenha é a participação efetiva de estudantes dos cursos de graduação nesses programas. (...) quando esses programas são aprovados eles são abertos não só à comunidade, como também aos estudantes de graduação. Nós não estabelecemos, por exemplo, limites ao número de participantes dos cursos de graduação. (...) não temos é uma participação efetiva por parte de estudantes nesses programas, porque eles estão muito comprometidos com a própria formação, com os créditos obrigatórios na universidade. Mas sou favorável a que realmente isso ocorra, que seja implementado. Eu estou no final da gestão, então não houve a possibilidade ainda de pensarmos em como materializar esse pressuposto do Plano Nacional de Educação, mas as eleições para a nova coordenação vão ocorrer dentro de um mês. E nós vamos ter uma nova gestão e certamente isso vai ser pautado já na primeira reunião. Então não temos ainda, efetivamente, nada estabelecido como plano para que seja atendido esse pressuposto. O que nós temos é a garantia de que esse pressuposto já vem sendo atendido dentro da UFSCar. Isso eu tenho a plena convicção. Mas seria fundamental a gente pensar nessa possibilidade de materializar isso no âmbito do curso. Não sei como faria isso ainda, é necessário consultar os colegas, as colegas, também os estudantes que fazem parte do próprio conselho de curso e verificar como a gente poderia tornar esse pressuposto concreto. (excerto do discurso proferido pelo coordenador do CBLNS - UFSCar Sorocaba)

O coordenador do curso de Licenciatura em Geografia afirma:

Eu diria que, no curso de Geografia, a gente está para além dessa meta. Porque a quantidade de horas de extensão que nós oferecemos é muito grande. Então nós temos uma carga bastante elevada. Desde ações que estão vinculadas aos professores e também aquelas que a gente tem como uma integração entre ensino, pesquisa e extensão, que são as ACIEPEs. Então se a gente não cumpriu isso, está quase cumprindo essas metas. Nós temos extensão muito forte dentro do departamento, principalmente da Geografia. (excerto do discurso proferido pelo coordenador do CG - UFSCar Sorocaba)

A coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia afirma:

(...) isso é uma luta antiga. Os fóruns de pró-reitores já vêm colocando essa questão há muito tempo. Lá eu trabalhei com o professor Willinton, que foi vice-reitor do fórum de extensão, trabalhei com o professor Anon, que foi do fórum de pró-reitores de extensão, e já é briga de, acho que, 15 anos atrás e que agora conseguiram colocar no plano. Mas é justamente isso, colocar no plano é um avanço, mas como é que você garante isso? Por exemplo, vai depender muito da estrutura da universidade. Cada curso vai ver isso de uma forma diferente. Nós temos aqui, na nossa grade, práticas pedagógicas, que são aulas de práticas educativas, mas uma parte delas é aqui e outra parte é nas escolas. Isso pode ser visto como extensão? É uma discussão que vai ter que ser feita. Essa disciplina, que é realizada na escola, ela pode ser considerada extensão? Ela tem dentro dela um projeto de extensão? O que vai ser extensão? Vai ser você ir a comunidade fazer um trabalho, você estar na escola? Então como é que você vai diferenciar nesse campo? Inclusive o estágio de uma prática feita na escola com acompanhamento do professor? Então ela traz muitas questões que o pessoal de cada curso vai tentar resolver. 10% no nosso curso são 400 horas quase. Então você pode resolver com essas práticas, mas isso é extensão? Enquanto o conceito inicial de extensão, de ser um projeto, ter

um objeto, de ter um saber com a comunidade. (excerto do discurso proferido pela coordenadora do CPg - UFSCar Sorocaba)

A chefe do Departamento de Biologia destaca que:

Todos os projetos pedagógicos que temos aqui no campus já preveem as atividades complementares, então são exatamente essa percentagem de créditos totais que a gente tem destinado para o que a gente chama de atividades complementares, que são entendidas como atividades quaisquer que não sejam feitas dentro de sala de aula. Então, desde um teatro, concerto de música, cinema, atividades de congresso, atividades de voluntariado, qualquer tipo de atividade feita fora da sala de aula, pode ser validada como atividade de extensão. É complementar, mas de fato são atividades que a gente pode considerar extensão. Então, os currículos hoje já preveem, a gente cobra isso dos nossos estudantes. Todos os projetos pedagógicos já têm, a gente já fez isso desde que a gente chegou aqui, em 2006. A gente já prevê essas atividades, antes do Plano Nacional prever. Então a gente estava um pouco na vanguarda do processo. (excerto do discurso proferido pela chefe do DBio - UFSCar Sorocaba)

A chefe do Departamento de Ciências Humanas e Educação afirma:

Eu acho bem importante isso. A gente já começou toda essa discussão no departamento. A gente também está fazendo essa discussão na UFSCar, do como é que consegue colocar esses 10%. Porque as grades são muito fechadas na graduação, quase não tem espaço. A gente fala dessa importância, do compromisso social, da relação com a sociedade, da importância da extensão, mas você chega na grade do estudante e não tem nenhuma janela. Então como é que você consegue fazer isso acontecer? A gente está de fato querendo fazer isso, que os projetos de extensão que o departamento hoje realiza, que venha a realizar, sejam incorporados no projeto político pedagógico do curso. De maneira prática a gente está revendo o PPP do curso de Pedagogia. (...) no conselho do curso a gente está fazendo essa revisão. E no departamento a gente já fez esse debate. No departamento a gente tem um debate muito intenso sobre o que o departamento entende por extensão, essa relação de que a gente não pode proibir, mas a gente tem uma percepção do que é extensão, que não é ofertar cursos simplesmente, ou fazer trabalhos pra iniciativa privada, tem todo um debate sobre isso dos MBAs, enfim, não é isso que a gente quer fazer como extensão. Tem um acordo no departamento de fazer isso, e a gente está, desde a revisão do projeto quanto dentro do departamento. A gente mapeou que projetos de extensão temos, quais seriam os projetos importantes para fazer, trazer para os diferentes cursos. A universidade está tentando concretizar essa proposta. Não sei como ela anda a nível nacional, mas aqui esta sendo encaminhado. (excerto do discurso proferido pela chefe do DCHE - UFSCar Sorocaba)

A Diretora do Centro de Ciências Humanas e Biológicas da UFSCar aponta que:

(...) a partir daí, teve toda uma discussão que foi primeiro feita no âmbito do conselho de graduação, onde participam todos os coordenadores de curso da universidade inteira (os quatro campi) com representação de alunos, representação de técnicos administrativos e representação do próprio conselho do centro. Essa discussão foi feita durante um bom tempo no

COG (Conselho de Graduação) e agora, no CCHB, os cursos estão começando a rever os seus projetos político-pedagógicos. Então essa discussão está tomando corpo no âmbito dos cursos e vai promover uma discussão no âmbito do centro sobre como fazer essa integração do mínimo de 10% dos créditos em extensão. Mas está em processo. (excerto do discurso proferido pela Diretora do CCHB - UFSCar Sorocaba)

O Pró-Reitor Adjunto de Extensão da UFSCar afirma:

Esse é um objetivo muito grande para a Extensão. É um reconhecimento que já estava no plano nacional anterior, mas não foi atingido e continua agora até 2020, os 10% de extensão. Para nós aqui, não temos dúvida que isso é algo muito importante para a formação dos e das estudantes (...). (...) eu estou na gestão, mas estou falando aqui também (...) como professor, como pessoa, portanto são minhas essas opiniões, que não necessariamente refletem outras ou a opinião da universidade como um todo. Mas em relação a isso dos 10%, nós temos encontros semestrais no Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão de universidades públicas brasileiras. Nesses fóruns essa questão reiteradamente aparece e a UFSCar é considerada uma das pioneiras nesse sentido porque muito antes do plano nacional, em 2002, 2004, houve o surgimento das ACIEPE. A ACIEPE está sendo vista agora com essa meta dos 10%, como exemplo. Então todos os fóruns que nós vamos somos incitados a falar sobre a experiência das ACIEPE. Somos convidados por universidades públicas federais de Minas Gerais, do Nordeste, do Espírito Santo, para relatar essa experiência. Então, isso tá sendo visto como uma forma muito interessante, (...) externamente. Internamente, nós achamos que as ACIEPE são realmente um grande avanço. Ela foi, inclusive, feita quando o atual Reitor, professor Targino, era Pró-reitor de extensão, então ele e a professora Alice Pierson, que era Pró-reitora de Graduação, se uniram e decidiram fazer isso. Então foi uma união de duas pró-reitorias, o que não é comum acontecer em outras universidades. Normalmente, as pró-reitorias não se tocam muito. E aqui também tem essa possibilidade, dessa união das pró-reitorias, e nós achamos que agora com esse novo plano nós podemos avançar na UFSCar. Então, somos um modelo, mas a gente quer avançar. Para nós a gente não quer só isso. Então, nós instituímos, faz um ano e meio, mais ou menos, uma comissão de dois coordenadores da extensão, aqui da Proex, e duas pedagogas da pró-reitoria de graduação. Eles fizeram um grupo de trabalho e estão bem avançados em várias proposições para possibilidades de colocar a extensão nos currículos de graduação, não só as ACIEPE. Então, a gente tem atualmente, com o último levantamento que eles fizeram, se nós tivéssemos só as ACIEPE, nós chegaríamos por volta de 6%, 7%. E aí com esses outros mecanismos que eles estão trabalhando, está em fase praticamente final de trabalho. Logo vai ser colocado pra comunidade e certamente a gente consegue chegar aos 10%. Existem campus nossos, o campus de Lagoa do Sino, que já faz os 10% de extensão nos cursos deles. Então a gente tem variações entre os diferentes cursos e o que a gente quer é ofertar um cardápio grande de possibilidades de inserção de extensão na graduação de tal forma que cada curso possa, dentro desse cardápio, olhar “não isso aqui não interessa, isso aqui não faz sentido, mas isso aqui dá para fazer”. Já outros pegam outros elementos, outras possibilidades, então esse é o nosso objetivo. Recentemente, também, foi aprovado no Conselho de Graduação o novo regimento da UFSCar, e nesse regimento consta em artigo que os 10% da carga horária dos cursos têm que ser em extensão. Então a gente tem um trabalho muito próximo com a Pró-Reitoria de Graduação. A gente já avançou bastante e vamos avançar mais ainda nesse sentido. (excerto do discurso proferido pelo Pró-reitor Adjunto de Extensão da UFSCar)

Observamos nas falas que a maioria dos entrevistados estava ciente da meta estipulada pelo PNE de 2011. Salientamos que como a maioria dos entrevistados detinha tal conhecimento, seria necessário que os PPP dos cursos estivessem atualizados ou em processo de atualização para concretizar tal meta. Nesse sentido, destacamos o curso de Pedagogia que está em processo de reformulação de seu PPP.

Para que a meta do PNE 2011 seja cumprida, deve-se haver um esforço conjunto, tanto dos profissionais que oferecem a extensão universitária, quanto por parte dos licenciandos e dos técnicos-administrativos. Para tanto, é necessário criar uma cultura, em que a realização da extensão se torne algo natural dentro do cotidiano curricular, especialmente segundo uma concepção crítica (SILVA, 2000).

Destacamos o fato do CCHB ser um centro que realiza várias extensões, o que é um fator de extrema importância para a formação dos licenciandos.

Neste sentido destacamos os professores envolvidos com o curso de Geografia e conseqüentemente com o DGTH, pela alta produção de extensão, reflete uma maior facilidade em se adequar às metas do PNE.

Ao contrário do que destaca a chefe do DBio, as Atividades Complementares não são necessariamente atividades de extensão, sendo necessária a ampliação do debate na UFSCar a esse respeito e a construção de ações no sentido de cumprimento da meta do PNE. Uma sugestão, é que as horas relativas às Atividades Complementares continuem incorporando as horas relativas à extensão universitária, porém, caso estas não atinjam dez por cento dos créditos curriculares, o graduando deverá realizar mais horas relativas à extensão.

Há de se destacar a participação da coordenadora do curso de licenciatura em Pedagogia no Fórum de Pró-reitores de Extensão. Possivelmente, por já participar de discussões que envolvem a extensão é que ela tenha posto um fator chave, que são as problemáticas provocadas pela incorporação da meta do PNE no currículo do curso.

Indagações de cunho epistemológico também aparecem na fala da chefe do DCHE. Como tal meta atinge todo o país, e conseqüentemente todos os cursos de graduação, há a necessidade de se delimitar melhor a concepção de extensão. É importante que por parte do governo, juntamente com as universidades e pessoas ligadas às extensões das mais distintas áreas de conhecimento e nas mais diversas localidades do Brasil, que em conjunto e de forma democrática, sejam estabelecidas

maneiras para a implementação da extensão no currículo, garantindo-se o atendimento da meta de 10% da carga horária.

Por fim, consideramos como atividade de grande relevância formativa dentro da UFSCar, as ACIEPE. Essas atividades de cunho inovador, tornam-se referência nacional segundo o Pró-Reitor Adjunto de Extensão, possibilitando que a extensão seja vivenciada de forma mais natural pelos discentes, docentes e comunidade externa, aumentando os contatos, as relações, o diálogo e a troca de saberes e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa realizamos, a partir da realidade brasileira, um resgate histórico da universidade, da extensão universitária e da relação desta com a formação de professores.

Procuramos nos posicionar favoravelmente a uma concepção crítica, tanto no campo da formação de professores quanto em relação à extensão universitária.

Apresentamos a extensão universitária realizada pela UFSCar, especialmente pelo CCHB, suas características, seus princípios norteadores e as singularidades de cada modalidade de extensão desenvolvida em seu âmbito.

Nosso principal foco neste estudo de caso foi analisar como a extensão é apresentada em diferentes documentos da UFSCar e como esta atividade é pensada por diferentes profissionais ligados à gestão do CCHB. Nesse sentido, realizamos dois tipos de análises, uma de cunho documental, onde verificamos se os PPP das licenciaturas do CCHB estavam de acordo com a meta do PNE, se traziam uma concepção de extensão e ainda se estavam de acordo com a concepção de extensão da UFSCar.

Verificamos que todos os PPP dos cursos analisados apresentam concepções ou propostas de ações educativas alinhadas com os pressupostos estabelecidos pela UFSCar; entretanto, estão abaixo da meta estabelecida no PNE. Em nenhum dos documentos analisados verificamos a presença de uma concepção de extensão crítica (SILVA, 2000; SOUZA, 2008), sendo todas identificadas como processuais (SILVA, 2000), embora apresentem a defesa da articulação entre a universidade e a comunidade no sentido de atender às suas necessidades. Tais documentos não demonstram que a comunidade pode contribuir ricamente com a universidade, por esse motivo a concepção de extensão não pode ser considerada crítica (SILVA, 2000).

Em um segundo momento, analisamos as entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais da UFSCar ligados à temática deste trabalho, segundo as categorias de análise: *a extensão universitária segundo os profissionais da UFSCar; as possibilidades da extensão universitária na formação de professores; as providências para concretizar a meta atual do PNE.*

Na categoria de análise *a extensão universitária segundo os profissionais da UFSCar*, verificamos que alguns dos entrevistados não desconsideram a concepção

tradicional de extensão (SILVA, 2000), deixando evidente uma ideia de extensão de cunho assistencialista e unidirecional, ou seja, da universidade para a comunidade. Em sua maioria, os profissionais entrevistados entendem a extensão universitária numa perspectiva processual, sendo poucos aqueles que a concebem numa perspectiva próxima à crítica (SILVA, 2000). Para que suas concepções sejam consideradas como críticas seria necessário entender a extensão como algo além de mera atividade social desenvolvida pela universidade. Esta deveria ser vista como atividade articuladora do ensino e da pesquisa, assim como integradora entre a universidade e a comunidade. A extensão possibilita à universidade pensar a partir da sociedade e não para a sociedade, a reflexão sobre a prática, a abertura do diálogo com a comunidade e a construção de propostas formativas que efetivamente atendam suas demandas e necessidades.

Na categoria de análise *as possibilidades da extensão universitária na formação de professores*, verificamos que os profissionais entrevistados tendem a pensar a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva dialógica entre os licenciandos os professores formadores e com os professores das escolas. Ademais, consideram essencial que, por meio das atividades de extensão, os futuros professores possam superar a visão de escola ideal, pensar e construir possibilidades educativas para uma escola real. Muitos dos entrevistados consideram a extensão na mesma ótica de Camargo (2012), ao considerarem esta atividade como um espaço rico para a formação de professores. Poucos concebem a extensão como um espaço para repensar a prática por meio da teoria e para possibilitar a construção de uma prática crítica e reflexiva, que encontramos em Freire (2013) e Libâneo (2011), articulada a uma concepção crítica de extensão (SILVA, 2000).

Na categoria de análise *as providências para concretizar a meta atual do PNE*, ficou evidente que a maioria dos profissionais entrevistados está ciente da necessidade de que 10% dos créditos curriculares no Ensino Superior estejam ligados a programas e atividades de Extensão, até o ano de 2020. Ademais, já começaram a debater a respeito dessa implementação. Nenhum dos profissionais entrevistados colocou-se contra tal meta e destacaram o significativo número de atividades de extensão realizadas pela UFSCar.

Em todos os cursos analisados, verificamos a necessidade de reformulação dos PPP, pois nenhum está de acordo com a meta estipulada pelo PNE. Somente

uma profissional deixou claro que o debate a respeito de uma reformulação de PPP para atender tal demanda está em processo.

Nesse sentido, reiteramos que estamos de acordo com VEIGA (2003), que coloca que o PPP deve ser construído em conjunto com a sociedade, docentes, discentes e técnicos administrativos da instituição, e quando possível, discutido e debatido periodicamente, pois é com este documento que a vivência dos profissionais acontece.

Considerando a concepção crítica de extensão (SILVA, 2000) e os pressupostos para uma formação crítica de professores (LIBÂNEO, 2011), apresentamos algumas sugestões para as propostas educativas na UFSCar:

- Realizar em conjunto a formação inicial e continuada de professores, possibilitando uma maior abertura da universidade às propostas de formação de professores;
- Estimular o oferecimento de ACIEPE no sentido de possibilitar aos licenciandos a vivência e a prática reflexiva da docência em distintas realidades educativas;
- Realizar pesquisas a partir da extensão e sobre a extensão, envolvendo docentes e licenciandos;
- Fomentar o ensino a partir de experiências educativas e pesquisas viabilizadas por atividades de extensão, de modo ampliar o debate entre a prática e a teoria, desmistificando que a universidade é a única detentora do saber, e interagindo com o saber popular;
- Estimular a prática da extensão entre docentes e possibilitar uma maior participação dos discentes, tendo em vista garantir a implementação da meta do PNE, que estabelece que dez por cento da grade curricular dos cursos de graduação esteja vinculada à extensão.

Por fim, não concluímos, mas reiteramos a necessidade de que as pesquisas voltadas para e com a extensão se tornem efetivas na universidade, e que a extensão, ao se tornar plena e crítica, atravesse e quebre os muros da universidade, coloque o campo teórico e prático como duas metades de um mesmo todo, possibilite o compartilhar conhecimentos sem orgulho ou arrogância, dê significado de fato ao ensino e à pesquisa, melhore a formação docente, abra diálogos e possibilite o difícil entendimento de que não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes (FREIRE, 1987).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. Um balanço das políticas públicas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**. v. 24, n. 57, p. 113-126, Mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n57/0104-4478-rsocp-24-57-0113.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção em formação: Ensino Superior). Coordenação: Selma Garrido Pimenta.
- ARAÚJO, M. A. M. **Extensão Universitária um laboratório social**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- AZAMBUJA, L. A extensão universitária na UNIJUÍ. In: **Cadernos da Avaliação Institucional**. Ijuí: UNIJUÍ, n. 12, p. 43-45, 1997.
- AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. Projetos de extensão como potencializadores da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. In: CHALUH, L. N. (Org.). **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. p. 27-36.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: _____.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Geografia. **Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002**. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991%3Adiretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 22 set. 2015.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura**. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Pedagogia Licenciatura. **Resolução Cne/Cp Nº 1. De 15 De Maio De 2006**. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991%3Adiretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 22 set. 2016.
- _____. Conselho Federal De Educação. **LEI Nº 4.024**. De 20 de dezembro de 1961.1962. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17 de jan. de 2017.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação**. De 3 de dezembro de 1997. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**. 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26>. Acesso em: 4 set. 2016.

_____. DECRETO Nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001. 2001a. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016

_____. **Diretrizes Curriculares** - Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 20 de jan. 2017

_____. **Medida Provisória nº 746, 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 20 de jan. de 2017

_____. **Ministério da Educação**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487>. Acesso em: 20 de out. 2016

_____. **Ministério da Educação**. Diretrizes Gerais REUNI 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 16 de jan. 2017

_____. Ministério de Educação. **Edital Proext 2015**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15149-edital-proext-2015&category_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 19 de out. 2016

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. de 2017

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2017

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/96**. De 20 de dezembro de 1996. 8 ed. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de jan. de 2017

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001c. Disponível em:
<<https://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>>.
Acesso em: 20 de jan. de 2017

BUARQUE, S. C. Prefácio. In: MATOS, A. G. (Org.). **Pra que serve a universidade pública?**. Recife: Ed. Universitária, 2013. p. 9-12.

BUARQUE, S. C. Universidade no seu tempo e para além do seu tempo. In: MATOS, A. G. (Org.). **Pra que serve a universidade pública?**. Recife: Ed. Universitária, 2013. p. 45-74.

CALDERÓN, A. I. Extensão Universitária: revisando conceitos e práticas institucionais. In _____ (Org.). **Extensão Universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 23-38.

CAMARGO, M. R. R. M. Uma aprendizagem... Modos de ler ou de como se faz uma escrita de si. In: CHALUH, L. N. (Org.). **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. p. 67-76.

CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **VI Seminário da Redeestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente** – Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em:
<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retr ospec_form_prof.pdf>. Acesso em: 16 de jan. de 2017.

CCHB. **Centro de Ciências Humanas e Biológicas**. Disponível em:
<<http://www.cchb.ufscar.br/>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

CHALUH, L. N. Percursos na formação inicial de professores In: _____ (Org.) **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. p. 11-26.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COÊLHO, I. M. Universidade e formação de professores. In GUIMARÃES V. S. (Org.) **Formar para o mercado ou para a autonomia?: o papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006. p. 43 - 63.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã** - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 111-136.

DBIO. **Departamento de Biologia**. Disponível em:
<http://dbio.sorocaba.ufscar.br/index.php?pg_id=2>. Acesso em: 02 nov. 2016.

DURHAM, E. R. O Ensino Superior na América Latina: tradições e tendências. **Dados Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p.91-105, 1997. Disponível em:

<http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/85/20080627_o_ensino_superior.pdf>. Acesso em 04 jun. 2016.

_____. **O Ensino Superior no Brasil: público e privado**. Nupes - Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Extensão ou Comunicação?**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1987.

FREITAS NETO, J. A. Reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior**. Campinas, n. 3, p. 62-70, jun. 2011. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

GATTI, B. A. G. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Revista Educação Sociedade**. Campinas, v. 31 n.113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de jan. 2017.

GOERGEN, P. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação** (Unicamp), v.19, p. 561-584, 2014.

GUEDES, N. C. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais eletrônicos...** [S.l.: s.n.], 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?**. São Paulo: Cortez, 1986.

HILL, D. O. Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**. v. 3, n. 2, p. 24-55, jul/dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.htm>> Acesso em: 22 set. 2015.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2014.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. **A Formação do Profissional da Educação.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MATOS, A. G. Cotidiano na universidade pública. In: _____. **Pra que serve a Universidade Pública?**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 115-166.

MIZUKAMI, M. G. N. O Professor a ser formado pela UFSCar: Uma proposta para a construção do perfil profissional. In Campos, A. H. (Org.) **Formação de Professores na UFSCar:** concepções implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas. São Carlos: Edufscar, 2010. p. 18-36.

MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. 45, p. 340-346, mar. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01_45.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

NOVOA, A. Entrevista com Nóvoa, A. Realizada por Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira. **Revista Interface**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-138, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n7/13.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2017.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias: educação, cultura, linguagens e arte**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>>. Acesso em: 19 jan. de 2017.

OLIVEIRA, J. F. Reforma da educação superior: mudanças na gestão e metamorfose das universidades públicas. In: PEREIRA, F. M. A.; MULLER, M. L. **Revista Educação na interface relação estado/sociedade**, Cuiabá: EDUFMT/Capes, v. 1, p. 11-21, 2006.

PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas na formação de educadores.** São Paulo: Editora Unesp. 2004. p. 145-167.

PIMENTA, S. G. Pesquisa e formação de professores contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In GUIMARÃES V. S. (Org.) **Formar para o**

mercado ou para a autonomia?: o papel da universidade. Campinas: Papyrus, 2006. p. 67 - 87.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990.** Nupes - Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior. São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática emancipatória da Universidade. São Paulo: Editora Cortez. 2008.

SANTOS, S. A. A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente. **Revista Espaço Acadêmico.** Maringá, n. 110, p. 147-154, jul. 2010. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10195/5796>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

SEGENREICH, S. C. D. O PDI como Referente para Avaliação de Instituições de Educação Superior: Lições de uma Experiência. **Revista Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 149-168, abr./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a03.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SGUISSARDI, V. **Universidade, fundação e autoritarismo.** São Carlos: Edufscar, 1993.

SILVA, A. F. G. A prática curricular crítica na formação inicial do docente em Ciências Biológicas – UFSCar Sorocaba. In: CAMPOS, A. H. (Org.). **Formação de Professores na UFSCar:** concepções implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas. São Carlos: Edufscar, 2010. p. 37-58.

SILVA, L. R. C. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSCICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2016.

SILVA, M. G M. Universidade e sociedade: cenário da extensão Universitária. **Anais do XXXII reunião Anual da Anped,** Caxaumbu, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1101T.PDF>> Acesso em: 19 jan. 2017

TANAKA, O. Y.; MELO, C. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente:** um modo de fazer. São Paulo: Edusp, 2001.

TRINDADE, H. Saber e Poder: Os dilemas da Universidade Brasileira. **Revista Estudos Avançados,** n. 14, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

UFSCar. **ACIEPEs**. (PROEX/UFSCAR). São Carlos, 2014. Disponível em: <<http://www.proex.ufscar.br/site/menu1/aciepes>>. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. **Estrutura organizacional da UFSCar**. São Carlos, 2016b. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/imagens/organogramas/organograma-interativo-2016.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016

_____. **Estrutura da UFSCar**. São Carlos, 2016a. Disponível em: <<http://www.cgfls.ufscar.br/arquivos/documentos/estrutura-da-universidade>>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. **Órgãos Colegiados**. 2016c. Disponível em: <<http://www.cartadeservicos.ufscar.br/estrutura-organizacional/orgaos-colegiados/orgaos-colegiados>>. Acesso em: 01 nov. 2016

_____. **Perfil Profissional a ser formado na UFSCar**. Sorocaba, 2008a. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/arquivos/perfil_profissional_ufscar.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): Documento Base, Aspectos acadêmicos – Subsídios para discussão**, São Carlos, 2002a. Disponível em: <<http://www.pdi.ufscar.br/aspectos-academicos/pdi-2004-aspectos-academicos-subsidios-para-discussao>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSCar (PDI). RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO ASPECTOS ORGANIZACIONAIS**. Tema: Avaliação dos órgãos colegiados superiores e intermediários. 2002b. Disponível em: <<http://www.pdi.ufscar.br/documentos/relatorio-da-avaliacao-dos-orgaos-colegiados-intermediarios-e-superiores>>. Acesso em: 02 nov. 2016

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. São Carlos, 2004. Disponível em: <<http://www.pdi.ufscar.br/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. São Carlos, 2014. Disponível em: <<http://www.pdi.ufscar.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

_____. **PORTARIA GR N° 220/93**. São Carlos, 1993. Disponível em: <<http://www2.progpe.ufscar.br/portarias2/regulamentacao-do-regime-de-trabalho-de-dedicacao-exclusiva/portaria-gr-n.-220-93/view>>. Acesso em: 20 set. 2016

_____. **PORTARIA GR nº 522/06**. São Carlos, 2006a. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/normas/portaria522.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **ProExweb**. São Carlos. Disponível em: <<http://www.proexweb.ufscar.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral**. Sorocaba, 2006b. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_licencienciologicas_sorocaba.pdf >. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno**. Sorocaba, 2008b. Disponível em: <<http://www.sorocaba.ufscar.br/ufscar/index.php?curso=16>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Sorocaba, 2008c. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/ppc_GEOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Sorocaba, 2010. Disponível em: <http://www.sorocaba.ufscar.br/ufscar/mce/arquivo/projetoped/PPP_2010_Pedagogia_Sorocaba.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Relatório anual de atividades 2014**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015. Disponível em: <http://www.spdi.ufscar.br/documentos/relatorio_atividades/relatorio-atividades-2014.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016

_____. **Regimento Geral**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012. Disponível em: <http://www.soc.ufscar.br/documentos/regimentofinal_ufscar.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016

_____. **Resolução Conselho de Extensão**. Regimento Geral da Extensão, São Carlos, 2016d. Disponível em: <http://www.soc.ufscar.br/documentos/nova_resolucao_das_atividades_de_extensao_-_versao_revisada_final.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016

VASCONCELLOS, C. S. Elementos metodológicos para elaboração e realização. In: _____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 22. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. **Projetos Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA (Org.) **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-35.

VYGOSTSKY, L. **A Imaginação e Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009. Tradução (a partir do castelhano): Miguel Serras Pereira.

APÊNDICE 1 – Cartas de compromisso**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**
Campus de Sorocaba

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO

Carta de compromisso de entrevista.

Eu, André Luís Messetti Christofolletti, discente do curso de Pós-Graduação de Educação, linha de Formação de Professores e Práticas Educativas, da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, junto com o orientador Prof.º Dr.º Carlos Henrique Costa da Silva, atestamos que esta entrevista tem como objetivo a ciência, e a dissertação de mestrado que está sendo realizada pelo discente.

Gratos

André Luís Messetti Christofolletti

Prof.º Dr.º Carlos Henrique Costa da Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Campus de Sorocaba

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO

Carta de compromisso de entrevistador

Eu, _____ estou de acordo com a entrevista realizada pelo discente da Pós-Graduação de Educação da UFSCar Sorocaba, André Luís Messetti Christofolletti, que tem com fim colaborar com a dissertação de mestrado acadêmico deste. Também estou ciente que toda entrevista ou parte dela poderá ser publicada em anais, periódicos científicos e outros meios de divulgação da ciência.

Ciente _____

_____, ____/____/2016

APÊNDICE 2 - Entrevista Semiestruturada:

- Nome
- Formação
- Ano de ingresso na UFSCar
- Disciplinas que costuma lecionar
- Ano de ingresso no cargo
- Por quanto tempo está no cargo
- Você poderia falar a respeito da Extensão?

Perguntas caso necessário

#Sua concepção de Extensão. Faz parte de alguma. Qual é a sua experiência com a Extensão. Qual é a relação que seu cargo tem com a Extensão. Há reuniões em que a temática central é a Extensão?

- Você vê relação entre a Formação de Professores e a Extensão Universitária?

Perguntas caso necessário

#Qual relação? O que a Extensão pode acrescentar para a formação do licenciando ao seu entendimento como chefe (coordenadora)? A relação do cargo a formação de professores. Principais características da formação de professores na UFSCar. O que considera fundamental na vivência do licenciando durante sua formação na UFSCar.

Em 2011, foi lançado o Plano Nacional de Educação, (PNE). Uma das metas para 2020 é que 10% dos créditos curriculares no Ensino Superior estejam ligados a programas e atividades de Extensão. Você sabia desta meta? Como gestor, qual é o seu papel de seu cargo para que se concretize essa meta?