

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

Gestão da Extensão Universitária: uma Trilha Transdisciplinar da Curricularização

Science Outreach Management:
a Transdisciplinary Path to Curriculum Inclusion

Gestión de la Extensión Universitaria:
un Recorrido Transdisciplinario de la Curricularización



Adriano José Hertzog Vieira

Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil
adrianojhvieira@gmail.com



Michelle Jordão Machado

Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil
michellejm@gmail.com

Resumo: Com o objetivo de apresentar uma experiência bem-sucedida da gestão da extensão universitária, que teve como foco o processo de curricularização da extensão, o presente artigo fundamenta-se nas bases da transdisciplinaridade. Considerando-se que a curricularização da extensão se impõe como dispositivo legal, tanto no Plano Nacional de Educação (MEC, 2014), em sua meta 12.7, como no bojo da indicação constitucional da indissociabilidade acadêmica nas universidades, importa suscitar reflexões e apresentar um processo de inserção da curricularização da extensão no meio universitário, de modo dialógico, integrado e circular aos projetos de ensino e pesquisa, por meio da conscientização de gestores e professores da importância do papel da extensão universitária à formação acadêmica e prática dos estudantes, bem como ao cumprimento da função social da universidade.

Palavras-chave: Extensão. Transdisciplinaridade. Complexidade. Currículo.

Abstract: In the aim of presenting a successful experience in science outreach management, which focused on the process of including science outreach to the university curriculum, the present paper is based on transdisciplinarity. Taking into account that the inclusion of science outreach to the curriculum is imposed as provision of law, both in the National Education Plan (MEC, 2014), in its goal 12.7 and in the body of the constitutional indication of academic inseparability in the universities, it is important to generate critical thinking and present a process of science outreach inclusion to the university curriculum in a way that is dialogic, integrated and circular to research and teaching projects, by raising managers' and professors' awareness towards the role of science outreach regarding students' academic and practical formation, as well as the fulfillment of the university's social role.

Keywords: Science outreach. Transdisciplinarity. Complexity. Curriculum.

Resumen: Con el objetivo de presentar una experiencia exitosa de la gestión de la extensión universitaria, que se enfocó en el proceso de curriculización de la extensión, el presente artículo se fundamenta en las bases de la transdisciplinariedad. Considerando que la curriculización de la extensión se impone como dispositivo legal, tanto en el Plan Nacional de Educación (MEC, 2014), en su meta 12.7, como en el centro de la indicación constitucional de la perennidad académica en las universidades, es importante suscitar reflexiones y presentar un proceso de inserción de la curriculización de la extensión en el medio universitario, de modo dialógico, integrado y circular a los proyectos de enseñanza e investigación, concientizando a gestores y profesores sobre la importancia del papel de la extensión universitaria para la formación académica y práctica de los estudiantes, como también para el cumplimiento de la función social de la universidad.

Palabras clave: Extensión. Transdisciplinariedad. Complejidad. Currículo.

Data de submissão: 20/03/2021

Data de aprovação: 29/09/2021

Problematizações Iniciais

A extensão universitária é um dos pilares que, ao lado da pesquisa e do ensino, dá suporte à estrutura das instituições de educação superior. Esses três pilares, de modo integrado, sustentam o que se designa como indissociabilidade acadêmica. No entanto, o modo de operar a gestão dessa tríade só alcança o resultado que almeja se trabalhado de modo articulado, por engrenagens que, em função da coroa dentada, movem-se umas às outras, o que pode causar inúmeros limites e desafios.

O presente artigo parte da problemática acima sinalizada e tem por objetivo apresentar uma experiência de gestão da extensão universitária que, por um processo com ciclos dialógicos, engendrou uma articulação que possibilitou o cumprimento das exigências constitucionais de indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão e da meta 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014/2024 (MEC, 2014), com a sinalização da obrigatoriedade da prática da curricularização da extensão no seio acadêmico.

Como metodologia, buscou-se, em documentos produzidos pela assessoria de gestão a uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2014 a 2020, os relatos de procedimentos e resultados já obtidos no percurso; caminho esse que permitiu construir o processo de inserção da curricularização da extensão universitária de modo dialógico, integrado e circular aos projetos de ensino e pesquisa, por meio da conscientização de gestores e professores da importância do papel da extensão universitária à formação acadêmica e prática dos

estudantes, que atuarão em diferentes áreas de conhecimento, bem como seu impacto social a partir de vivência e experiências com seu entorno. Trata-se, pois, do reconhecimento da curricularização da extensão, no bojo universitário, não como atividade fora de seus muros, mas na relação do saber científico, cultural, social com as comunidades locais, perfazendo a identidade, a missão e o compromisso de justiça social na dinâmica institucional.

A fundamentação para o trabalho aqui desenvolvido encontra referência na legislação brasileira, em pesquisas já produzidas sobre o tema e na larga discussão acerca da transdisciplinaridade. As conclusões deste artigo apontarão para as possibilidades de se estruturar a gestão da extensão de tal modo que, nas articulações necessárias, apresentem subsídios para a implementação bem-sucedida da curricularização, movida pela lógica do terceiro incluído, da complexidade e dos diferentes níveis de realidade.

Um Recorrido ao Acervo

O século XX foi pródigo na produção da crítica aos limites do pensamento disciplinar da ciência moderna e sua repercussão no campo pedagógico. Não obstante a extensa literatura que se pode encontrar focalizando esse tema, desponta um problema a que Patrick Paul (2009) designa como hermenêutico residente na base de tal crítica. De uma parte, identifica-se um esforço para se ensinar, estilhaçado em concepções metodológicas e reduzido às técnicas de comunicação do conteúdo; por outro lado, coleciona-se inúmeras tentativas de se fazer aprender, muitas delas

descartadas precocemente por sua ineficácia. A tensão entre esses dois polos é o cabo da compreensão, ou, mais densamente, da formação da pessoa, pauta prioritária das ciências da educação.

Agrega-se a esses impasses outros tensionamentos como, por exemplo, a dicotomia entre teoria e prática, ou compreensões dicotômicas acerca do currículo, conforme aponta Arroyo (2013). Na tentativa de buscar saídas desse labirinto produtor de vertigens pedagógicas, muitos pensadores da educação vêm tecendo reflexões consistentes capazes de fornecer pistas que conduzam à liquidação dos monstros da ignorância e à saída para uma educação verdadeiramente integradora das dimensões e potencialidades humanas.

Edgar Morin, em 1921, emerge no cenário da crítica à Modernidade como síntese e referência do pensamento divergente ao modelo cartesiano de conceber a ciência e a educação. Ante à proposta disciplinar, assim se pronuncia: “como o homem, o mundo é desmembrado entre as ciências, esfarelado entre as disciplinas, pulverizado em informações” (MORIN, 2003, p. 26). A compartimentalização do conhecimento em disciplinas, indica Paul (2009), produzirá também uma fragmentação do sujeito. Dado que não há conhecimento sem sujeito e, estando o primeiro fatiado em disciplinas, o segundo fragmenta-se em sua potencial condição de intérprete do primeiro. Condenados à interpretação, insiste Morin (2015, p. 17), “precisamos de métodos para que nossas percepções, ideias, visões do mundo sejam as mais fiáveis possíveis”.

Denunciando os limites da compartimentalização do conhecimento, o médico francês Patrick Paul (2009) reflete que o fato humano escapa a todo recorte disciplinar. Sua multidimensionalidade integradora não encontra suporte epistemológico ou pedagógico que o acolha nessa complexa trama que envolve sua estrutura biótica, emocional, social, espiritual. Ao maximizar a razão, a cultura ocidental moderna opôs sujeito e objeto, pensamento e sentimento, natureza e cultura em um discurso de tom maniqueísta que conduziu o homem e a mulher contemporâneos ao olhar cindido sobre si mesmo e o mundo. Nessa direção, há de se buscar caminhos em que o sujeito se reconheça em sua autoria epistêmica e existencial.

No corrimão desse pensamento, Morin (2015, p. 25) insiste que “viver é ter necessidade, para agir, de conhecimentos pertinentes que não sejam nem mutilados, nem mutilantes, que situem qualquer objeto ou acontecimento em seu contexto e em seu complexo”. Entende, o pensador francês, que conhecimento, sujeito e mundo estão imbricados no complexo fenômeno do existir.

Corroborando com o largo e consistente pensamento de Jean Piaget, Paul (2009) postula que a inteligência se funda a partir do conhecimento da interação entre sujeito e objeto. Em outras palavras, é identificando o modo como se conhece que se avança no conhecimento, conforme anuncia Paul (2009, p. 73): “a inseparabilidade entre o ato de conhecer um objeto e o ato de se conhecer como sujeito que conhece é aqui característica da inteligência que se auto-organiza”. Identifica-se, nesse nó górdio da epistemologia, a frágil construção pedagógica que,

insistindo na inteligência alicerçada exclusivamente na razão, e sua decorrência pragmática na técnica das práticas educativas que seus sistemas construíram. Carece-se, portanto, de uma via que conduza o sujeito em sua inteireza a uma integração de suas dimensões vividas – e aprendidas – nos processos educativos.

Como caminho viável ao conhecimento integrado e indissociável, surge, na década de 1970 do século passado, um movimento que aponta para uma proposta epistemológica transdisciplinar. Um dos expoentes da transdisciplinaridade é Basarab Nicolescu, que apresenta a transdisciplinaridade como algo distinto da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade, tentativas anteriores para se buscar um conhecimento mais integrado e integrador. O termo aparece no cenário da epistemologia “para traduzir a necessidade de uma alegre transgressão das fronteiras entre as disciplinas, sobretudo no campo do ensino, para ir além da pluri e da interdisciplinaridade” (NICOLESCU, 2005, p. 5). Insistirá ele que a transdisciplinaridade não se trata de uma nova disciplina, de um algo a mais, mas é uma abordagem, uma perspectiva, atitude que busca resgatar o sujeito, suas relações e esperanças.

Para Moraes (2012), na concepção de o sistema educativo ensopado pelo paradigma racionalista, a universidade continuará ressentindo-se dos mesmos problemas e desafios das demais instituições escolares. Decorre daí a importância de se buscar, na educação superior, a indissociabilidade dos pilares que a constituem: ensino, pesquisa e extensão; tema que será mais

amplamente discutido sob o diapasão da lei na sequência deste trabalho.

Indissociabilidade e Curricularização: Desafios Contemporâneos da Lei de Extensão Universitária

A universidade, enquanto instituição que se consolida como um produto da sociedade, ao mesmo tempo em que a produz – e reproduz –, sempre encontrou desafios e motivos para repensar seu papel e seu lugar. Tal atitude é ainda mais demandada atualmente, quando se instaura um clima de descrédito a instituições, do mesmo modo que as mudanças sociais demandam respostas rápidas e consistentes para as dinâmicas impostas pelas transformações nas várias áreas da vida humana e da organização social. A humanidade nunca esteve diante de um arcabouço tão pleno de informações e conteúdos como na atualidade. A organização dessas informações, as metodologias de aprendizagem, a capacidade de transpor o aprendido para atitudes e iniciativas constituem o núcleo de desafios contemporâneos da instituição universitária.

Nesse sentido, é imperiosa e inadiável a adoção de uma postura inovadora das instituições de ensino superior que considere as realidades locais, regionais, nacionais e internacionais por meio da proposição de novos projetos cuja base seja a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É nessa direção que a universidade pode ser considerada como um espaço de construção de novos conhecimentos, de propagação de inovações para melhorar as condições de vida de um povo, a partir do diálogo, de crítica, de debates e de produção de rupturas com o

paradigma que já não dá conta das necessidades atuais (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2006).

Para se construir esse espaço de inovação e de ruptura, é preciso que se tenha claro que a aprendizagem se constitui mais como processo de transformação do que mera acumulação de conteúdos descontextualizados. Nesse caso, a extensão universitária poderá contribuir para a expansão da prática pedagógica fora dos espaços da sala de aula e da própria universidade, inserindo o estudante nas demandas e desafios da realidade, com a perspectiva do compromisso social na sua formação profissional. Entretanto, os desafios são grandes, pois a extensão universitária constitui-se por longo tempo como um espaço invisível na formação acadêmica, nos projetos de cursos e na prática educativa dos estudantes de nível superior. Por vezes, tomou o espaço de caráter assistencialista, com a função de atender às camadas sociais mais vulneráveis social e economicamente, do que propriamente um espaço integrado às diferentes comunidades e indissociabilidade de gestão, ensino e pesquisa.

Segundo o conceito estabelecido no FORPROEX (2012), a extensão universitária desenvolve um papel acadêmico que suscita a interação circular entre universidade e sociedade, em um processo dialético de transformação mútua dos referidos contextos. Como lócus da produção do conhecimento, a universidade apresenta um espaço que pode potencializar o diálogo constante com a problematização da realidade. Ou seja, pode ser um espaço que abre portas e janelas para buscar soluções de forma colaborativa, por meio da integração entre saberes

científicos e experienciais, resultando no empoderamento e emancipação dos sujeitos envolvidos (FREIRE, 2013).

A extensão universitária pautada por uma lógica que inclua o sentir, pensar e agir dos sujeitos envolvidos no conhecimento, que parta de problemas reais e proponha soluções eficazes, constrói, também, caminhos para mudanças estruturais na organização social. Sua lógica de fundo problematiza paradigmas tradicionais que compreendem uma visão elitista do conhecimento, a linearidade dos processos de aprendizagem e a concepção do sujeito como um ser passivo, limitado à absorção da informação ao invés da autoria do conhecimento e sua decorrente transformação social.

De acordo com Machado (2014), o protagonismo estudantil, a formação para a autonomia do sujeito epistêmico, a capacidade de criar alternativas para problemas diversos da vida humana são metas a serem esperadas da universidade. Para tanto, a instituição precisa prover meios, estratégias e métodos para que tal intento se realize, proporcionando a formação do sujeito a partir de um processo a ser percorrido não somente para ele, mas com ele, reconhecendo suas potencialidades e seus limites, bem como na relação com o outro e com as diferentes interfaces de dialogia, quer seja presencial ou digital.

Na mesma direção, Santos (2011) salienta que a constituição do humano enquanto tal, nas interações sociais, integra o território como elemento fundamental da historicidade do sujeito e suas ações no meio social e intersubjetivo. De outra parte, sublinha o autor, será o território o lugar de manifestação desse sujeito, com suas

idiosincrasias e subjetividades. Portanto, o território não se reduz a uma topologia, mas configura-se em materialização social dos sujeitos que se manifestam nele.

Pensado por essa via, um projeto de universidade que não dialoga com o território, perde seu potencial emancipatório. Ao limitar-se à clausura de seus muros, a universidade fecha-se ao diálogo problematizador, base de todo método que se pretenda científico e proponente de soluções para os problemas humanos, sejam individuais ou coletivos. Uma nova perspectiva da pedagogia universitária precisa abrir-se ao diálogo epistemológico com o território e seus sujeitos.

Nessa direção, entende-se o compromisso da universidade e da extensão universitária, enquanto centro da formação humana que expressa o dinâmica curricular na relação com a cultura, a ciência, a sociedade e as artes como uma forma de preparar o estudante para o desafio da vida, para o mundo do trabalho e para as relações pessoais e interpessoais, buscando soluções e propondo melhorias para os diversos problemas enfrentados pela humanidade. Portanto, prima em direção à aprendizagem, por meio da curiosidade, do desejo de aprender e da confiança na própria capacidade de aprender, tornando-se um pesquisador ativo, sendo, para isso, capaz de participar de grupos sociais, resolvendo os problemas de forma conjunta, respeitando a si mesmo e aos outros, por meio da intervenção social.

A partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que consagrou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, artigo 207, e a LDB de 1996, Lei n.

9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabeleceu a extensão universitária como uma das finalidades da universidade, artigo 43, e depois de uma longa caminhada de debates sobre o papel da extensão no contexto universitário, aprova-se, com a Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que consagra as metas para educação por meio do Plano Nacional de Educação (MEC, 2014). Em seu bojo, nasce a meta 12.7, que prevê a curricularização da extensão como uma proposta de formação cidadã gestada a partir de um novo projeto de universidade, ao assumir a necessidade de ressignificar as concepções da prática de ensino e de aprendizagem, de sociedade, na educação superior. Ao estabelecer a obrigatoriedade de, no mínimo, 10% da carga horária do curso de graduação em atividades de extensão, as diretrizes para a extensão universitária materializam, com força de lei, a demanda por um ensino mais inserido nas realidades territoriais e suas problemáticas. No núcleo dessa determinação, reside a potência do diálogo sistematizado, problematizado, registrado, elaborado e devolvido à comunidade como solução de problemáticas reais que requerem substrato científico para sua consolidação.

A universidade só se reconhece, enquanto instituição do conhecimento, na medida em que seu fazer oportunize mudanças significativas em benefício da sociedade e seus sujeitos. Na medida em que a extensão, como um dos tripés – ao lado do ensino e da pesquisa – da universidade, apresentar-se como meio, método e recurso para o diálogo com o território, reverberando não somente uma execução técnica das atividades, mas uma identidade da instituição

universitária em cooperação com sua comunidade educativa.

Pensar sobre a curricularização da extensão é perceber que ela deve estar em sintonia com o que foi proposto no projeto político e pedagógico de um curso, ou melhor, da própria universidade. Afinal, esse documento projeta como a instituição vai cumprir a sua função social e como vai atuar em sua tarefa de propor as aprendizagens necessárias para formar cidadãos ativos. A curricularização deve ser construída pelos que gestam as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes de determinada área de forma democrática, envolvendo todos que fazem parte da comunidade universitária (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2006).

Nesse sentido, o projeto institucional não é algo que é construído e, em seguida, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Somente sendo parte da identidade institucional é que a curricularização da extensão poderá de fato ser potencializada como um caminho para o aprender com sentido. Ao estudante será dada a oportunidade de perceber como as aprendizagens se conectam com a sua vida diária, com os problemas que enfrenta e percebe cotidianamente. Se, por um lado, a curricularização da extensão faz parte da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, por outro, abarca a conexão da unidade com a sociedade, destacando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa (GADOTTI, 2018).

Seguindo esse mesmo fio condutor, Paul (2009) indica que o pensamento transdisciplinar, por constituir-se em processo integrador das diferenças, apresenta-se como ponte entre as disciplinas e os saberes. Esse olhar integrador será capaz, portanto, de unificar os distintos modos de conceber a ciência e a educação. É dessa forma que devemos potencializar a gestão da curricularização da extensão no âmbito universitário: construída pela experiência apreendida como fenômeno a ser conhecido. Isso faz com que inteligência e conhecimento não sejam separáveis (PIAGET, 2008).

Piaget (2008), ao elaborar uma crítica ao argumento empirista, coloca a experiência no centro do processo educativo que visa à aprendizagem. De outra parte, contrapondo a noção de passividade do sujeito no empirismo, o epistemólogo afirma, por constatações de suas pesquisas, que a experiência como uma pressão inequívoca do meio sobre o sujeito não é suficiente para o desenvolvimento da inteligência. Será a atuação, em reciprocidade com o sujeito, que a experiência propiciará a aprendizagem, conforme será sinalizado a seguir.

A Extensão como um Princípio Educativo: o Lugar da Experiência

Segundo Vieira *et al.* (2018), a experiência possui papel fundamental na aprendizagem do estudante universitário. Os autores argumentam que uma leitura precipitada e oblíqua dos estágios de desenvolvimento intelectual, propostos pelo epistemólogo Jean Piaget, indicam a superação da experiência como dispositivo da

aprendizagem em detrimento do formalismo lógico, último estágio da evolução intelectual. Supõe-se, portanto, que o jovem estudante, ao ingressar na universidade, está dispensado do contato com a experiência para construir seu conhecimento.

No entanto, os estudos de Piaget (2008) revelam a permanente necessidade da experiência como um dos meios para a construção do conhecimento. Vieira et al. (2018) sublinham que o epistemólogo sustenta a ideia cumulativa e não superativa dos estágios. A indicação das idades em cada estágio: 0 a 2 anos para o estágio sensório-motor; dos 2 aos 7, pré-operatório; 7 a 11 operatório concreto; e 11 a 14 operatório formal, constitui-se em uma referência para o desenvolvimento do esquema cognitivo a ser repetido a partir dos 15 anos. O que se altera é a intensidade da presença do esquema e o tempo necessário para o que Piaget chama de equilíbrio.

Para os autores, a compreensão etapista dos estágios piagetianos foi base da organização escolar em séries sequenciadas nas quais entendeu-se que, progressivamente, o ensino poderia renunciar à experiência dado que o desenvolvimento cognitivo atingiria o nível lógico formal. O próprio Piaget (2008), entretanto, insiste na necessidade da experiência como elemento central na aprendizagem em todos os níveis do desenvolvimento cognitivo. Na medida em que a inteligência se torna mais complexa, afirma o epistemólogo, mais exigente é a experiência como fonte de elementos problematizadores para que o processo de desequilíbrio/equilíbrio aconteça e o sujeito exerça sua potência intelectual.

A adesão aos pressupostos de Piaget (2008) provoca-nos, segundo afirma Vieira *et al.* (2018), um repensar a pedagogia universitária, reposicionando a experiência como elemento central no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a proposição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – tendo essa última como canal de acesso às problemáticas reais do território – constitui mais do que um dispositivo legal, se em núcleo metodológico para a reorganização curricular que pretenda ordenar-se a partir do que se chama de metodologias ativas – ou inovadoras.

3. Trilha Dialógica da Gestão da Extensão: uma Experiência Transdisciplinar

A instituição que serve como referencial da experiência aqui relatada situa-se na Região Norte do estado do Rio Grande do Sul. Nasceu das necessidades locais de desenvolvimento, no final da década de 1960, focalizando, inicialmente, as áreas das Ciências Agrárias e Humanas, sobretudo na formação docente. Nascida das demandas comunitárias, a universidade se caracterizou, ao longo do tempo, como núcleo de pesquisa dos problemas locais e apresentação de alternativas a eles. Desse modo, construiu uma identidade extensionista fortemente marcada pelo diálogo com os distintos setores da sociedade e presença referencial no território local.

A partir de 2014, no início do ciclo de uma nova gestão, apresentou-se o desafio de sistematizar a compreensão da extensão universitária e potencializar práticas que

demarcassem o caráter identitário extensionista. Com um acúmulo razoável da cultura do pensamento crítico às práticas disciplinares, compartimentalizadas e limitantes ao processo formativo integral dos estudantes, a comunidade acadêmica dispôs-se a revisar procedimentos e processos. Já no percurso eleitoral da chapa vencedora para a gestão da reitoria 2014-2018, foi realizada uma ampla escuta à comunidade por meio de assembleias setoriais, sistematização por uma equipe coordenadora, reapresentação à comunidade acadêmica e consolidação das propostas que ficaram resumidas em três eixos que passaram a capitanear o projeto de gestão da reitoria: excelência acadêmica, sustentabilidade acadêmico-financeira e responsabilidade social.

A gestão da pasta responsável pela extensão universitária, ciente da indicação legal do Plano Nacional de Educação (MEC, 2014), em sua meta 12.7, conforme apresentado anteriormente, deu início a um consistente projeto de gestão da extensão, associada à inquietação ante a necessidade de se criar métodos e procedimentos para uma pedagogia universitária capaz de responder às demandas de uma formação integral e integradora.

Para desenvolver a trilha dialógica da referida concepção de curricularização da extensão, a gestão superior, ao compreender que a lei vinha ao encontro das perspectivas comunitárias da extensão, criou um grupo de assessoria à pasta da extensão, com representação dos diferentes setores da instituição, com os objetivos de sistematizar o legado da extensão na universidade; apontar possibilidades de curricularização; acompanhar as

reestruturações curriculares nas 12 unidades acadêmicas; avaliar processos e subsidiar as gestões de unidades e cursos. Dois passos foram planejados para desenvolver ações específicas de implementação e implantação da curricularização da extensão. Apesar de estarem relacionadas a uma ordem, os passos descritos abaixo ocorreram de forma integrada. Na medida em que as ações de cada passo eram alcançadas, o grupo de trabalho realizava a avaliação do processo e replanejamento das atividades.

1º passo: realização do levantamento dos projetos de extensão, em seus respectivos programas, de cada uma das unidades de gestão acadêmica. Com um total de 136 projetos, passou-se, no ano seguinte, a identificar, em cada um deles, o potencial para serem curricularizados em cada curso. Esse trabalho foi realizado em parceria com as coordenações de cursos, a assessoria da extensão, a comissão de extensão e os coordenadores de extensão de cada unidade.

Para Gadotti (2018), mapear as práticas já desenvolvidas de práticas de extensão no território, em uma instituição universitária, torna-se essencial. O “território deve ser entendido aqui como um campo de estudo e de intervenção e, ao mesmo tempo, como um espaço de diálogo da universidade com a sociedade” (GADOTTI, 2018, p. 10). Nesse caso, como afirma o autor, “a extensão é também a universidade no território” (GADOTTI, 2018, p. 11).

A partir desse levantamento e com uma legislação institucional delimitada, a gestão da política de extensão propôs um conjunto de ações que, inter-relacionadas, se materializaram em um dado território para resolver determinadas problemáticas por meio de estratégias explícitas. Nesse caso, é importante ressaltar o papel do diálogo no desdobramento da política institucional para práticas experienciais de extensão. Segundo Morin (2015), o diálogo, base metodológica para uma aprendizagem significativa, implica o profundo respeito às subjetividades. Dialogar é atitude de abertura que, em um movimento espiral, revela o potencial criativo, cognitivo, emocional e profundamente humanizante do encontro de saberes. A dignidade presente no ato dialógico constitui-se em elemento-chave para a formação de sujeitos mais humanos, autônomos e capazes de construir uma sociedade mais justa e fraterna.

Conhecer as ações já desenvolvidas para avaliar e construir junto novos caminhos e processos envolve, ainda, a dimensão da retroação (MORIN, 2015), quando são acionados os processos que podem gerar a autorregulação, rompendo a causalidade linear, por meio do *feedback*. Se utilizado como processo, poderá conduzir à finalização; mas se utilizado como princípio da recursividade, integrado à dimensão da dialogia, levará à transformação.

Sendo assim, após amplo diálogo sobre ações já desenvolvidas de extensão na universidade e as possibilidades de desenvolvimento, institucionalizou-se, para orientar o trabalho dos gestores e das equipes de assessoria, documentos com indicadores de critérios,

possibilidades e condições para que a curricularização acontecesse, considerando a ampla abertura aos cursos para que, de acordo com suas realidades e características, a curricularização pudesse ser realizada de forma diversa, sem padronizações ou aprisionamentos modelares, conforme extrato expedido na Portaria Normativa 09/14:

Com vistas a garantir a autonomia das unidades, primando pela criatividade, inovação e adequação à episteme dos cursos, apresenta-se algumas indicações para a curricularização da extensão na [U.]:

- a) Criar espaços e tempos de diálogos acerca das compreensões do que seja extensão, estudando documentos institucionais e produções acadêmicas sobre o tema (colegiados, congregações, NDEs, fóruns abertos a estudantes, envolvendo os Diretórios Acadêmicos e a comunidade);
- b) Realizar um mapeamento dos projetos e programas de extensão relacionados à episteme do curso;
- c) Relacionar os componentes curriculares que potencializam a prática extensionista;
- d) Elaborar uma proposta metodológica de participação discente;
- e) Criar um roteiro de acompanhamento para o professor;

São possibilidades de concretização da extensionalidade (que não anulam outras propostas):

- a) Incorporação de projetos ou programas já existentes como componentes curriculares do curso, de acordo com a episteme da área;
- b) Destinação de horas de disciplinas ou outros componentes curriculares para atuação em projetos ou programas existentes;
- c) Criação de novos projetos ou programas de extensão a partir da potencialidade das disciplinas ou componentes curriculares e de acordo com a regulamentação da VREAC;
- d) Destinação de parte das horas complementares para participação em projetos ou programas de extensão.
- e) Otimização recursos “ocultos” e fragmentados buscando formular as grandes questões que cada período (eixo) do curso precisa responder.
- f) Incorporação de projetos ou programas já existentes* como componentes curriculares do curso, de acordo com a episteme da área;

- g) Destinação de horas de disciplinas ou outros componentes curriculares (alguns níveis) para atuação em determinadas ações dos projetos ou programas existentes;
- h) Manutenção de um grupo que fomenta projetos/programas, com turmas que participam de determinadas ações, derivações de projetos, atividades pelas disciplinas;
- i) Criação de novos espaços de formação integral*;
- j) Destinação de parte das horas complementares para participação em projetos ou programas de extensão.
- k) desenvolvimento pesquisas “entre pares” (socialização e formação), mesclando ensino de graduação e pós-graduação (especialmente stricto – inserção social); Inserções de aulas em horários de algumas ações estratégicas (na universidade e na cidade).

2º passo: o foco, nesse segundo momento, era cruzar a episteme de cada componente curricular com o objeto de cada projeto de extensão, validando-se a possibilidade de curricularização. Cada etapa sugerida no documento era acompanhada pela equipe de assessoria da extensão que realizava reuniões regulares de estudos, sistematização, elaboração de planos de acompanhamento e avaliação, bem como reestruturação de estratégias, quando necessário.

O trabalho, acompanhado nas unidades por um assessor da extensão, era discutido nos colegiados de curso, nos núcleos docente estruturantes e nos colegiados de unidade. Os estudantes, que além de participarem em várias dessas instâncias, com representação, organizaram-se, por iniciativa própria, exercendo o protagonismo estudantil, em um fórum de extensão.

Cada fase do processo era sistematizada e apresentada às diversas instâncias dos colegiados de gestão, culminando com a aprovação no conselho universitário.

O foco do trabalho, amparado pelo dispositivo legal, visava a uma mudança na pedagogia universitária que fosse capaz de integrar os conhecimentos em uma perspectiva transdisciplinar. A cada passo do processo, que culminou com a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, ficava mais claro à comunidade acadêmica a necessidade de consolidar-se a via de acesso entre universidade e sociedade. A presença de estudantes nos distintos setores da comunidade local, efetivando a presença da instituição no território, possibilitava a detecção de problemas, a problematização epistemológica em sala de aula, a construção de alternativas pelos caminhos da ciência e a criação de tecnologias sociais capazes de qualificar a vida das pessoas e potencializar uma aprendizagem mais efetiva dos estudantes da universidade.

O protagonismo dos estudantes na gestão da política universitária de curricularização da extensão teve como centro do processo reintroduzir o sujeito cognoscente à prática educativa, o que propõe um entendimento de sujeito que vai além do indivíduo e remete-nos à ideia de que cada ser vivo, mesmo que reproduzido, é um ser único com diferenças genéticas, fisiológicas e psicológicas (PETRAGLIA, 2010). Assim, toda a realidade se manifesta a partir do que o sujeito é “capaz de ver, de reconhecer e interpretar, de construir/ desconstruir e reconstruir em relação ao conhecimento” (MORAES, 2008, p. 106).

Para Morin (1996), reintroduzir o sujeito no processo educativo, muitas vezes esquecido e negado em sua multidimensionalidade pelas epistemologias tradicionais, é resgatar a noção de sentido para o sujeito, bem como suas emoções, motivações, desejos e afetos. Portanto, sua reintegração no processo de produção do conhecimento, pela integração da extensão ao ensino e à pesquisa, permite a legitimação da importância da história de vida na própria ação deste.

Considerações Finais sobre uma Trilha em Construção

A possibilidade do sucesso da gestão da extensão, com foco na curricularização, de acordo com o que foi desenvolvido neste artigo, requer um olhar acurado sobre a realidade. Tal atitude, todavia, demanda a apropriação do papel fundamental da universidade relativo à formação integral dos sujeitos, a compreensão dos processos de conhecimento, em suas tramas complexas, a superação do modelo disciplinar e um profundo conhecimento das problemáticas do território onde a instituição está inserida.

Convém demarcar aqui a importância da colegialidade, do diálogo, da escuta, e da apropriação do processo por toda a comunidade acadêmica e os setores da sociedade com os quais a universidade se relaciona. O currículo, como espinha dorsal da organização do ensino, contempla, em sua capilaridade, as demandas emergentes do território por sua permeabilidade e intersecção epistemológicas. É no e pelo currículo que os conhecimentos adquirem estatuto de

indissociabilidade, tornando a universidade uma instituição reconhecida por seu papel transformador.

Reconhece-se, finalmente, que a gestão da extensão não constitui tarefa fácil, mas, como vimos, com um planejamento adequado e investimento no processo, chega-se a resultados satisfatórios e eficazes no cumprimento da função social da universidade de democratização do conhecimento e desenvolvimento das áreas mais vulneráveis.

Referências

ARROYO, M. G. **CURRÍCULO: TERRITÓRIO EM DISPUTA**. 51. ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2013.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. BRASÍLIA: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1988. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/CONSTITUICAO/CONSTITUICAO.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). ACESSO EM: 28 SET. 2021.

BRASIL. **LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. BRASÍLIA: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1996. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/L9394.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). ACESSO EM: 28 SET. 2021.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**. PORTO ALEGRE: UFRGS, 2012. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.UFRGS.BR/PROREXT/WP-CONTENT/UPLOADS/2015/10/PNE_07.11.2012.PDF](https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf). ACESSO EM: 28 SET. 2021.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. 62. ED. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 2013.

GADOTTI, M. **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PARA QUÊ?** SÃO PAULO: INSTITUTO PAULO FREIRE, 2018.

MACHADO, M. **CENÁRIOS FORMATIVOS DA DOCÊNCIA TRANSDISCIPLINAR EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) – UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, BRASÍLIA, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)**. BRASÍLIA: INEP, 2014. DISPONÍVEL EM: [HTTP://PORTAL.INEP.GOV.BR/DOCUMENTS/186968/485745/PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++LINHA+DE+BASE/C2DD0FAA-7227-40EE-A520-12C6FC77700F?VERSION=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++LINHA+DE+BASE/C2DD0FAA-7227-40EE-A520-12C6FC77700F?VERSION=1.1). ACESSO EM: 28 SET. 2021.

MORAES, M. C. **O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE**. 16. ED. CAMPINAS: PAPIRUS, 2012.

MORAES, M. C. **PENSAMENTO ECO-SISTÊMICO: EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E CIDADANIA NO SÉCULO XXI**. PETRÓPOLIS: VOZES, 2008.

MORIN, E. **ENSINAR A VIVER: MANIFESTO PARA MUDAR A EDUCAÇÃO**. PORTO ALEGRE: SULINA, 2015.

MORIN, E. **INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO COMPLEXO**. LISBOA: INSTITUTO PIAGET, 1996.

MORIN, E. **O MÉTODO I: A NATUREZA DA NATUREZA**. 2. ED. PORTO ALEGRE: SULINA, 2003.

NICOLESCU, B. **O MANIFESTO DA TRANSDISCIPLINARIDADE**. LISBOA: HUGIN, 2005.

PAUL, P. **FORMAÇÃO DO SUJEITO E TRANSDISCIPLINARIDADE**. SÃO PAULO: TRION, 2009.

PETRAGLIA, I. **EDGAR MORIN: EDUCAÇÃO E A COMPLEXIDADE DO SER E DO SABER**. PETRÓPOLIS: VOZES, 2010.

PIAGET, J. **O NASCIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA CRIANÇA**. 4. ED. RIO DE JANEIRO: LTC, 2008.

SANTOS, B. S. **A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: PARA UMA REFORMA DEMOCRÁTICA E EMANCIPATÓRIA DA UNIVERSIDADE**. 3. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2011.

VEIGA, I. P. A., RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. AULA UNIVERSITÁRIA E INOVAÇÃO. *IN*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (ORG.) (2000). **PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A AULA EM FOCO**. CAMPINAS: PAPIRUS, 2000.

VIEIRA, A. J. H. A EXTENSÃO COMO POTENCIAL PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ. *IN*: LAZIER, J. A.; VALENTIN, I. F. V. (ORG.). **A EXTENSÃO COMO POTENCIAL PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ**. PIRACICABA: UNIMEP, 2017. P. 8-23.

VIEIRA, A. J. H. *ET AL.* O MAL-ESTAR DA EXPERIÊNCIA NO SÉCULO XXI: DESAFIOS PARA UMA NOVA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA. **ESPAÇO PEDAGÓGICO**, v. 25, p. 588-601, 2018.