

DIÁLOGOS PARA UMA EXTENSÃO universitária transformadora

Andréia Pereira de Araújo Matos
Milena Pavan Serafim
Luís Fernando Soares Zuin

aurora
Rede Latino-americana de Diálogos em Alter Digital





Rede Latino-americana de Diálogos em Ater Digital

Diálogos em Ater Digital

Volume: 2

**DIÁLOGOS PARA UMA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA**

Andréia Pereira de Araújo Matos

Milena Pavan Serafim

Luís Fernando Soares Zuin

Pedro & João Editores

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 - São Carlos - SP

2022

Copyright © Autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

MATOS, A.P.A.; SERAFIM, M.P.; ZUIN, L.F.S.

Diálogos para uma extensão universitária transformadora / Andréia Pereira de Araújo Matos, Milena Pavan Serafim, Luís Fernando Soares Zuin. - São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

93 p.; 14,8 X 21cm. (Diálogos em Ater Digital na Rede Aurora v.2.)

Inclui Bibliografia

ISBN: 978-65-5869-809-8 [Digital]

1. Extensão universitária. 2. Papel social da universidade. 3. Educação. I. Título.

CDD – 378

Capa: Gabriel Arroyo

Fotos: Renato de Carvalho Lopes

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos - SP

2022

Para Tamara e Júnior

Rede Aurora:

Diálogos em Ater Digital

A série de livros “Diálogos em Ater Digital na Rede Aurora” possui o objetivo de divulgar e compartilhar os mais variados conjuntos de temas ligados às interações que ocorrem nos Ecosistemas Digitais de Comunicação em Rede nos territórios rurais da América Latina. Todos os seus livros constituem uma ação pedagógica, que visa a divulgação e educação científica por meio de seus diálogos e encontros. Em seus exemplares poderão ser verificados os conhecimentos, aprendizados, reflexões e relatos dos seus integrantes e convidados. Os temas que compõem essa série perpassam pela educação, sociologia, economia, administração, saúde, entre outros que percorrem e também percorrer os caminhos dos serviços de Ater.

A Rede Aurora¹ é um coletivo composto por pessoas vinculadas a universidades, órgãos de extensão rural, defesa agropecuária e pesquisas da América Latina, que estão interessadas no desenvolvimento participativo e dialógico dos serviços de Ater. A rede busca auxiliar a concretização de diálogos e encontros entre seus membros e convidados, que levem ao desenvolvimento de ações pedagógicas, as quais estejam alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Organizações das Nações Unidas.

¹ A Rede Aurora faz parte de um projeto de extensão universitária da Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos da Universidade de São Paulo (FZEA-USP) intitulado "Rede Latino-americana de diálogos em ATER digital".

A troca de experiências e vivências entre seus integrantes procura contribuir para a construção de um espaço rural que seja ambientalmente sustentável e socioeconomicamente equânime. Quer saber mais? Entre em contato conosco pelo e-mail redauroraal@gmail.com.

Apoio e Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho: minha família, meus professores da infância e amigos queridos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da UFSCar pela oportunidade que me concedeu de realizar o mestrado e por ter contribuído de forma tão importante para a minha formação profissional e acadêmica.

Agradeço, em especial, à professora Milena e ao professor Luís pela orientação acolhedora e brilhante, que possibilitaram a concretização deste livro.

Agradeço a Gabriel Arroio pela capa do livro e Renato de Carvalho Lopes pelas fotos que estão nela.

Agradecemos também a todas e todos que se dedicam ao estudo, à prática e ao fortalecimento da extensão universitária no Brasil.

Autores

MSc Andréia Pereira de Araújo Matos:

Bibliotecária na Coordenação de Bibliotecas da Universidade Federal Fluminense (CBI/SDC/UFF), onde atua no suporte à pesquisa científica, catalogação de acervo, repositório institucional e projetos de extensão. Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal de São Carlos (PPGCTS/UFSCar) e bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Interesses de pesquisa: comunicação científica; divulgação científica; extensão universitária; CTS.

Profa. Dra. Milena Pavan Serafim:

Professora Livre-Docente do curso de Administração Pública da Faculdade de Ciências Aplicadas/UNICAMP e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais e em Política Científica e Tecnológica, ambos da Unicamp. Administradora Pública formada pela Unesp (2001), mestre e doutora em Política Científica e Tecnológica na Unicamp (2008 e 2011). Coordenadora do Laboratório de Estudos do Setor Público (LESP) e Grupo de Análise de Políticas de Inovação (GAPI). É autora de mais de 100 publicações em periódicos científicos, livros e capítulos de livros. Suas áreas de pesquisa são: Análise de Políticas Públicas e de Instituições; Atores, Governança e Processo decisório; Ciência, Tecnologia e Sociedade; Universidade e Educação Superior. Atualmente é Diretora Associada da Faculdade de Ciências

Aplicadas (FCA/Unicamp). Trabalhou na gestão de programas do Ministério do Desenvolvimento Social (2005 e 2006) e como consultora PNUD no Ministério da Saúde (2005). Experiência em planejamento, gestão, monitoramento e avaliação de políticas públicas, administração pública e gestão universitária.

Prof. Dr. Luís Fernando Soares Zuin:

Docente do Departamento de Engenharia de Biosistemas da Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos da Universidade de São Paulo (FZEA-USP). Graduado em Zootecnia (Unesp-FCAV), Mestre em Medicina Veterinária (UFMG-EV) e Doutor em Engenharia de Produção (UFSCar-DEP). Atua como orientador nos Programas de Pós-graduação em Gestão e Inovação na Indústria Animal (PPGIIA-FZEA-USP) e Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS-UFSCar). Possui projetos de pesquisas relacionados ao desenvolvimento de metodologias interacionais dialógicas voltadas para o desenvolvimento de uma ATER Digital participativa. Líder do Grupo de Estudos em Metodologias de Ensino-Aprendizado para Assistência Técnica e Extensão Rural Digitais (HORIZONTE RURAL), do Grupo de Extensão em Comunicação Rural (GECOR) e do Laboratório de Comunicação Rural (LACOR-FZEA-USP). Integrante da REDE AURORA de diálogos para o desenvolvimento de uma Ater Digital participativa. Possui projetos de pesquisa e extensão, desenvolvendo conjuntos de ações pedagógicas para serem usadas na prevenção da Covid-19, na produção agropecuária e também na agroindústria alimentícia na América Latina. Participou da elaboração e lançamento de 12 livros e

conjuntos de mídias de apoio (mensagens de voz, vídeos, infográficos e cartazes), em português e espanhol, visando o desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos territórios rurais. Foi coordenador e autor do livro “Agronegócios: gestão, inovação e sustentabilidade”, obra finalista do 58º Prêmio Jabuti na área de “Economia, Administração, Negócios, Turismo, Hotelaria e Lazer”, em 2016. Atualmente, é membro da Comissão de Educação Sanitária da Superintendência Federal de Agricultura no Estado de São Paulo (CES-SFA-SP/MAPA). Foi bolsista Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT) do CNPq-Brasil. Contato: lfzuin@usp.br

Apresentação

As ideias apresentadas nesta publicação são fruto da revisão bibliográfica da dissertação de mestrado intitulada “Diálogos entre universidade pública e movimentos sociais em meio ao caos: a experiência de um projeto de extensão junto a trabalhadores ambulantes durante a pandemia da COVID-19”, de autoria de Andréia Pereira de Araújo Matos, sob a orientação dos docentes Dra. Milena Pavan Serafim e Dr. Luís Fernando Soares Zuin. Tal dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em março de 2022.

A referida pesquisa de mestrado teve o objetivo de refletir sobre a teoria e a prática da extensão universitária em universidades públicas brasileiras junto a movimentos sociais e populações em vulnerabilidade social durante a pandemia da COVID-19. Como recorte, realizou-se um estudo de caso sobre a atuação de um projeto de extensão junto a uma associação de trabalhadores ambulantes da cidade de Niterói/RJ durante o período pandêmico, com foco na observação das ações do projeto, na troca de saberes entre participantes, nas dificuldades vivenciadas durante a pandemia e nível de diálogo entre extensionistas e trabalhadores ambulantes, à luz dos principais conceitos e diretrizes brasileiras acerca da extensão. O referencial teórico abarcou os temas da extensão universitária, papel social da extensão, informalidade, trabalho ambulante e o contexto da

pandemia da COVID-19. O estudo de caso teve como conclusão que, apesar das limitações encontradas para a prática da extensão nas universidades brasileiras, é possível construir uma relação socialmente relevante entre a universidade pública e movimentos sociais ligados à grupos marginalizados, através de uma prática extensionista dialógica e participativa.

Para esta publicação da Rede Aurora, realizamos um recorte bastante definido e focamos, exclusivamente, no referencial teórico acerca da extensão universitária, suas diretrizes e práticas no contexto brasileiro, a fim de contribuir com outros estudos sobre o tema e participar do fortalecimento da extensão universitária em nosso país. A dissertação completa pode ser encontrada no Repositório Institucional da UFSCar, através do link <https://repositorio.ufscar.br/>.

Prefácio

Linhares - ES

1 de abril de 2022

Qual é o papel de uma Universidade? Essa é uma pergunta que tem voltado à tona no contexto atual, em um cenário de desmonte das universidades públicas e de negação da ciência por uma parcela da população brasileira. Sintetizando o seu conceito, uma universidade é uma instituição criada com o propósito de atender às necessidades do país, sejam elas de cunho social, econômico ou político.

A prática do ensino na formação profissional é apenas uma das funções vitais das Universidades, que, aliada à pesquisa e extensão, formam o tripé que sustenta essas instituições. A Extensão Universitária, tema central desta obra, assume o papel de contribuir para o processo de formação dos estudantes, de forma a dar sentido ao conteúdo do aprendizado acadêmico a partir da realidade, mas não somente. A prática da Extensão Universitária busca maior integração entre comunidade e a Universidade, contribuindo para o atendimento às necessidades da população e para a transformação da realidade social.

Nas páginas seguintes, os autores trazem um convite à reflexão sobre questões relevantes e desafiadoras para a extensão universitária. Como servidores públicos vinculados a Universidades brasileiras, conhecedores da prática docente e extensionista e comprometidos com a qualidade da formação dos futuros profissionais,

questionam o modo tradicional de se desenvolver a extensão universitária e apresentam caminhos para a inovação, com novas perspectivas para compreendê-la e transformá-la.

Os autores caminham por reflexões sobre o papel das universidades e pela trajetória da extensão universitária brasileira, apresentando referências importantes na crítica da prática extensionista tradicional. A prática dialógica Freiriana recebe destaque nesta obra, na perspectiva da construção coletiva e equitativa do conhecimento, articulando o saber científico e popular, que contribui tanto para a formação dos estudantes quanto para os demais atores envolvidos nesse processo.

Apresentam o status quo da nova roupagem da extensão universitária proposta pela curricularização da extensão, a qual se baseia em uma perspectiva pedagógica, fomentada por diálogos entre a universidade e os diferentes segmentos da sociedade, de forma participativa, interprofissional e interdisciplinar. E, a partir dessas reflexões, propõem a reconstrução de ideias e de práticas, com o intuito de aprimorar a atuação das universidades nas transformações sociais, econômicas e políticas do país.

Dessa forma, sinto-me honrada e grata por oferecer o prefácio a esta importante obra construída a partir da pesquisa científica de Andréia Pereira de Araújo Matos, Milena Pavan Serafim e Luiz Fernando Soares Zuin.

Espero que esta obra possa servir para reflexão e de inspiração para a comunidade acadêmica no processo de

transformação da atuação das universidades no cumprimento de seu verdadeiro papel, sustentado pelo tripé ensino-pesquisa-extensão.

Profa. Dra. Alessandra Maria da Silva
Extensionista Rural do Incaper
Professora do Centro Universitário Faesa

Sumário

1. Reflexões iniciais	16
2. Os caminhos da universidade pública no Brasil	30
3. Uma breve trajetória da extensão universitária brasileira	36
4. Extensão: conceitos e diretrizes	41
5. A relação universidade-sociedade e o papel da extensão	53
6. Campo CTS, Paulo Freire e extensão: possíveis aproximações	67
7. Encaminhamentos	76
Referências	81

1. Reflexões Iniciais

“O vírus, por si só, não discrimina, mas nós humanos certamente o fazemos, moldados e movidos pelos poderes casados do nacionalismo, do racismo, da xenofobia e do capitalismo. Parece provável que passaremos a ver um cenário doloroso no qual algumas criaturas humanas afirmam seu direito de viver ao custo de outras, reinscrevendo a distinção espúria entre vidas passíveis e não passíveis de luto, isto é, entre aqueles que devem ser protegidos contra a morte a qualquer custo e aqueles cujas vidas são consideradas não valerem o bastante para serem salvaguardadas contra a doença e a morte”.

Judith Butler, Sobre a COVID-19, 2020.¹

Os anos de 2020 a 2022 estão sendo marcados por uma situação de emergência global, trazida pela pandemia do novo coronavírus. Praticamente todos os países precisaram adotar medidas que modificaram radicalmente, ainda que de forma temporária, seu modo de viver e trabalhar. A nova ordem mundial do “Fique em Casa”, para diminuir a curva de contaminação pela COVID-19², trouxe consequências graves para todo o planeta e ainda mais severas e urgentes para as populações mais pobres de países periféricos, como

¹ BUTLER, Judith. “Sobre a COVID-19: o capitalismo tem seus limites”. 2020. Blog da Boitempo. <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/20/judith-butler-sobre-o-covid-19-o-capitalismo-tem-seus-limites/>

² A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, falta de ar, cansaço e tosse seca. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Site da OPAS: <https://www.paho.org/pt/covid19>.

o Brasil, o que gerou novos desafios e intensificou os problemas já existentes no país.

Quando os casos de contaminação pelo coronavírus começaram a avançar pela Europa nos primeiros meses de 2020, uma previsão começou a ser propagada: o vírus não faria distinção entre ricos e pobres, todos seriam igualmente atingidos. No entanto, pelos dados existentes sobre pandemias anteriores, era esperado que a COVID-19 não fosse assim tão “igualitária” no seu impacto nos diferentes estratos sociais. Uma pesquisa sobre a Gripe Espanhola (1918-1920) publicada pela revista *The Lancet* apontou que as taxas de mortalidade foram até trinta vezes maiores em regiões mais pobres do planeta. Um estudo sobre a pandemia de H1N1, em 2009, revelou uma taxa de mortalidade vinte vezes maior em países da América Latina do que na Europa³. Ainda que esses eventos se situem em diferentes conjunturas econômica e sociais, há semelhanças com o panorama desenhado pela atual pandemia.

No Brasil, até o momento em que escrevemos este texto, a COVID-19 atinge números dramáticos, ultrapassando 600 mil mortes⁴. Historicamente, uma ampla parcela da sociedade brasileira pertence à categoria mais pobre, que vive nas periferias e favelas das grandes metrópoles e é desprovida de seus direitos básicos, como habitação digna, saneamento básico, educação, saúde e renda. A sua histórica situação de vulnerabilidade e a falta de garantia de direitos básicos

³ CARVALHO, 2020.

⁴ Na data de 15/02/22, o Brasil registrou o acumulado de 365. 835 óbitos por COVID-19. Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>.

impediram que grande parte desses cidadãos pudessem cumprir adequadamente o isolamento social, o que os colocou sob alto risco de contaminação e intensificou as consequências da pandemia para este grupo, como o aumento da fome, o desemprego e o desamparo social.

De acordo com o Radar COVID-19 Favelas, monitoramento realizado pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) na cidade do Rio de Janeiro (RJ), a pandemia atingiu de forma mais evidente as áreas mais pobres, que possuem menor infraestrutura estatal. Um levantamento divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) aponta que a maioria das mortes causadas pela doença no RJ é de moradores dos bairros mais pobres. Já em São Paulo, uma pesquisa realizada pela Universidade de São Paulo (USP) mostrou que a letalidade do novo coronavírus é 60% maior em bairros pobres do que em relação aos bairros ricos.⁵

Outros agravantes trazidos pela pandemia foram o desemprego e a falta de renda. Segundo dados da PNAD COVID-19, pesquisa nacional realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) durante a pandemia, o Brasil alcançou um novo recorde na taxa de desemprego, com um total de 14,8 milhões de brasileiros no 1º trimestre de 2021. Outro dado relevante é o número de 16,3 milhões de pessoas ocupadas que tiveram rendimento

⁵ Informações coletadas no site da Fiocruz: <https://www.epsjv.fiocruz.br/podcast/covid-19-favelas-fiocruz-aponta-que-pandemia-tem-mais-impacto-em-areas-pobres-do-rio>

recebido do trabalho menor que o normalmente possuíam antes da pandemia⁶.

A pandemia da COVID-19 tem evidenciado problemas estruturais brasileiros e trazido reflexões fundamentais sobre o papel da ciência, dos cientistas e das instituições públicas de ensino e pesquisa no Brasil em situações de calamidade. O atual panorama político do país, que vive um forte contingenciamento de verbas para as instituições públicas de ensino e pesquisa e uma crescente tentativa de negação e deslegitimação do conhecimento científico, requer um movimento de reafirmação da relevância da educação e da universidade, visto que esta passa por uma grave crise de identidade e de desconfiança perante a sociedade. Essa reafirmação da ciência e da educação, em tempos caóticos como os de hoje, podem ser concretizadas a partir de políticas públicas e políticas científicas de combate à fome, ao desemprego, à degradação ambiental e a outros desafios centrais⁷.

No atual projeto político do Brasil, o que se vê é uma forte atuação de desmonte da universidade pública e um intenso discurso contra a própria ciência. Algumas das principais ofensivas contra as universidades colocadas em prática nos últimos anos foram: grande redução de verbas, colocando em dúvida a relevância da instituição para o desenvolvimento socioeconômico do país; corte de bolsas de pesquisa para os cursos de mestrado e doutorado; baixo investimento

⁶ Dados coletados nos sites: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> e <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>

⁷ SERAFIM; DIAS, 2020.

em instituições como a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)⁸.

O pensador Boaventura de Sousa Santos, em 2008, já falava sobre a crise de identidade e de hegemonia que a universidade viria a passar no início deste século. Para o autor, o desinvestimento do Estado na universidade pública e um direcionamento crescente para a sua mercantilização são os pilares de um projeto global destinado a transformar a universidade pública em um campo destinado ao capitalismo educacional⁹. O autor faz uma crítica à própria universidade e como sua atuação ao longo das últimas décadas contribuíram fortemente para a atual crise:

Nesse processo participaram forças sociais externas, hostis à universidade pública, mas não podemos ocultar ou minimizar o papel do “inimigo interno”, o fato de as universidades terem se isolado socialmente [...] pela insensibilidade e arrogância que revelaram na defesa de privilégios e de interesses corporativos socialmente injustos; pela ineficiência aberrante no uso dos meios disponíveis, tornando-se presa fácil de burocracias rígidas, insensatas e incompreensíveis; pela falta de democracia interna e a sujeição a interesses e projetos partidários que, apesar de minoritários no seio da comunidade universitária, se impuseram pela força organizativa que

⁸ ESCOBAR, 2019; HERINGER, 2021.

⁹ SANTOS, 2008.

souberam mobilizar; e, finalmente, pela apatia, o cinismo e o individualismo com que muitos docentes passaram ao lado destas realidades como se elas e a instituição que as vivia não lhe dissessem respeito.¹⁰

Na mesma linha, o autor continua:

O conhecimento universitário [...] foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades. Segundo a lógica deste processo, são os investigadores que determinam os problemas científicos a resolver, definem a sua relevância e estabelecem as metodologias e os ritmos de pesquisa.¹¹

No entanto, apesar do poderoso movimento de privatização do ensino superior no Brasil, as universidades públicas mantêm, de maneira inegável, as melhores posições nos sistemas de avaliação nacionais e internacionais, o que tem garantido, até o momento, uma certa proteção a essas instituições¹². O bom desempenho dessas universidades em rankings internacionais pode ser um dos motivos pelos quais a “maré mercantilista” ainda não tenha conseguido avançar

¹⁰ Ibidem, p.22.

¹¹ Ibidem, p. 40.

¹² ALMEIDA FILHO, 2008.

tão fortemente em seu meio. Ainda assim, “resistir ou ajustar-se à vertente corporativa do internacionalismo acadêmico poderá se tornar o principal dilema enfrentado pelo sistema universitário do Brasil no Século XXI”.¹³

Ainda nessa discussão, trazemos um impressionante relato: em 2007, trabalhadores do Movimento Sem Terra invadiram as terras da Universidade Federal do Ceará (UFCE), dizendo que se tratava de uma “terra improdutiva”¹⁴. A ação deixou um recado: a universidade não se comunica com os movimentos sociais, não trabalha para a melhoria de vida dos trabalhadores e não contribui com suas lutas, sendo, portanto, uma terra improdutiva na percepção desses grupos¹⁵. A universidade pública vive dilemas cruciais nesse início de século XXI:

Ser um luxo inútil, tal como advogam setores da nossa classe dominante; ser terra improdutiva, tal como simbolizou a invasão do MST na UFCE; transformar-se num shopping, tal como querem setores imobiliários; ser fonte de consultoria, tal como preferem professores-consultores ou ser fonte de um novo ensino, de uma nova pesquisa e extensão atreladas à necessidades dos movimentos sociais na construção de uma sociedade para além do capital.¹⁶

¹³ Ibidem, p. 164.

¹⁴ NOVAES, 2019.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem, p. 299.

Os pensadores mencionados até aqui acreditam que a defesa da universidade pública só fará sentido se for acompanhada de uma profunda reforma institucional, na qual a universidade combata as práticas de mercado e priorize esforços e recursos para as urgentes demandas das classes à margem do sistema. Para eles, é preciso romper com o caráter elitista e de serviço ao capital financeiro que é visto em nossas universidades e dar voz aos movimentos sociais que lutam para amenizar as desigualdades vividas pela população¹⁷.

A discussão teórica e as práticas de fortalecimento dos laços entre universidade e sociedade vem trazendo, nas últimas décadas, conceitos como Ciência Aberta, Ciência Cidadã e a prática dos *Science Shops*. Esses conceitos já estão relativamente amadurecidos internacionalmente, especialmente nos países avançados. No Brasil, as iniciativas em torno desses movimentos vêm crescendo nos últimos anos.

A Ciência Aberta é um movimento que defende que a atividade científica seja praticada de modo aberto, democrático, colaborativo e transparente, em todos os domínios do conhecimento¹⁸. Para a Ciência Aberta, todo o conhecimento científico produzido no âmbito de instituições de ensino e pesquisa devem ser transparentes, acessíveis e gratuitos e o compartilhamento de dados de pesquisa com a sociedade devem ser estimulados. A ideia é que a ciência seja desenvolvida a partir da ampla disseminação de todo o processo de produção do conhecimento, desde a coleta de dados até a publicação

¹⁷ ALMEIDA FILHO, 2008; NOVAES, 2019; SANTOS, 2008.

¹⁸ FIOCRUZ, 2020; SILVA, SILVEIRA, 2019.

dos resultados¹⁹. Esse processo garantiria uma “ciência cidadã”, movimento que defende que o conhecimento científico é um produto da colaboração social e, por isso mesmo, sua propriedade pertence à comunidade²⁰. O termo “ciência cidadã” foi utilizado pela primeira vez na década de 1990 pelo cientista social Alan Irwin, para discutir a participação efetiva da sociedade civil na construção da ciência.

Tal discussão não é nova e remonta aos primeiros estudos no campo CTS, em que a ideia defendida pelos pensadores da área era a de que as transformações científico-tecnológicas afetam diretamente a vida de todos e, por isso, todos devem conhecer e participar abertamente dos processos de pesquisas e das decisões a serem tomadas nesses processos²¹. Os movimentos da Ciência Aberta e Ciência Cidadã preocupam-se com a democratização das decisões em torno dos avanços em ciência e tecnologia, combatendo a ideia de neutralidade da ciência e do determinismo tecnológico²².

Outro empreendimento interessante, que busca fortalecer a relação universidade-sociedade, são os *Science Shops*. Essa iniciativa surgiu na Holanda na década de 1970 como uma forma prática de envolver a sociedade na pesquisa científica. Os *science shops* são compostos por grupos de pesquisa, universidades e ONGs e fornecem apoio para uma pesquisa participativa, independente e que busca respostas concretas a preocupações vividas pela sociedade civil²³. Os

¹⁹ Ibidem.

²⁰ ALBAGLI; ROCHA, 2021.

²¹ PALACIOS, 1994; PALACIOS *et al.* 2003.

²² ALBAGLI, ROCHA, 2021; SILVA, SILVEIRA, 2019.

²³ URIAS *et al.*, 2020.

science shops derivam dos movimentos Ciência Aberta e do movimento europeu *RRI (Responsible Research and Innovation)* e buscam colocar em prática as ideias defendidas por estes dois movimentos. O trabalho desenvolvido pelos *science shops* é aprimorar as práticas de pesquisa e vincular pesquisadores, estudantes e a comunidade civil e vem se desenvolvendo cada vez mais nos países europeus²⁴.

No contexto brasileiro, universidades públicas e importantes instituições de pesquisa como a Fiocruz vem desenvolvendo um trabalho na conscientização das comunidades de pesquisa sobre a relevância social da Ciência Aberta, com a criação de diversos documentos direcionadores sobre o tema, além de cursos e grupos de discussão. Mas ainda há muitos entraves a enfrentar, como falta de recursos financeiros e discussões polêmicas sobre direitos autorais e acesso gratuito aos periódicos científicos, além de outros temas que dificultam a abertura de dados de pesquisa e a participação pública nas decisões científico-tecnológicas no Brasil.

Dentro do movimento Ciência Aberta, podemos inserir a extensão universitária, já que esta é a atividade cuja função é aproximar o conhecimento científico da população e trazer o conhecimento popular para a universidade, promovendo novos saberes a partir da interação dialógica entre a universidade e a sociedade. É possível imaginar que uma extensão universitária participativa e inclusiva colabora para o fortalecimento da Ciência

²⁴ Ibidem.

Aberta e para o papel social da universidade, especialmente em tempos pandêmicos, já que a abertura e o compartilhamento de conhecimentos de forma rápida e em uma intensidade nunca antes vista têm sido cruciais para o enfrentamento da pandemia da COVID-19²⁵.

A colaboração entre a universidade e movimentos sociais tem se mostrado um importante caminho para amenizar as consequências da pandemia, especialmente junto aos grupos populacionais à margem da sociedade. Tais comunidades afetadas mais fortemente pela pandemia já vivem, historicamente, desafios e riscos muitas vezes desconhecidos pela comunidade científica. Portanto, a junção entre as informações e conhecimento baseados na experiência de vida das populações mais vulneráveis e os conhecimentos oriundos da pesquisa científica é um fator de produção de novos conhecimentos que terão real impacto na vida das comunidades à margem²⁶.

Algumas iniciativas de colaboração entre universidades e diferentes atores sociais vêm sendo observados durante a pandemia da COVID-19. Um exemplo é o *Favelas contra o Coronavírus - Simulador*, ferramenta desenvolvida por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com o movimento Favelas contra o Coronavírus, formada por coletivos comunitários, com o objetivo de monitorar a evolução da pandemia em comunidades periféricas e contribuir para a criação de políticas

²⁵ ALBAGLI; ROCHA, 2021.

²⁶ Ibidem.

públicas de saúde voltadas a grupos sociais de baixa renda no contexto da pandemia²⁷.

Outro exemplo é a plataforma *ColabCovid19*, projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a população em geral. A iniciativa é criar uma espécie de “cartografia” colaborativa, na qual a população pode informar sobre casos confirmados de COVID-19 e óbitos suspeitos da doença na localidade onde vivem. Seu objetivo é obter um panorama sobre a doença, através das informações fornecidas pela própria comunidade e combater as subnotificações de casos, para fins e planejamento de políticas públicas em saúde e pesquisas acadêmicas²⁸.

Com a prevista longa permanência da COVID-19 no mundo, além das relevantes pesquisas sobre a doença, é urgente que as universidades estejam também atuantes nas demandas concretas advindas diretamente da sociedade. A universidade pública brasileira deve, portanto, atuar não apenas perante a comunidade científica, mas junto a populações em vulnerabilidade econômica e social, que são historicamente invisíveis e silenciadas pelos diversos setores da sociedade e estão sofrendo as consequências da pandemia muito mais intensamente que a população das classes média e alta.

O 9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, realizado em março de 2021, trouxe a discussão em torno da extensão no contexto da pandemia. Em uma das mesas do evento, intitulada

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

“Extensão e a Pandemia da COVID-19”, os pesquisadores palestrantes relataram a importância de as universidades públicas estarem dando algum tipo de resposta a essa crise sanitária, que também é uma crise social e política. Em vista dos ataques que as universidades vêm sofrendo ao longo dos últimos anos, a universidade precisa se unir à sociedade civil em busca de respostas para as consequências da pandemia, através de ações que impactem a vida real das pessoas e também transformem a pesquisa e o ensino.²⁹

O contexto do Brasil de hoje, imerso em grave crise política e com a proliferação de *fake news* e negacionismo científico, agravou-se ainda mais com a pandemia. Esse panorama provoca a necessidade de se pensar que papéis a universidade pública deve assumir em situações extremas, como a atual, de forma a evidenciar sua relevância científica e social e ser parte da solução dos problemas concretos.

Em uma pesquisa rápida feita no site da Rede Nacional de Extensão no Brasil (RENEX), é possível observar que existem diversas ações extensionistas sendo realizadas por universidades públicas brasileiras para amenizar as consequências da pandemia da COVID-19 para a população. No entanto, é importante uma maior sistematização e discussão sobre os projetos realizados e seus impactos junto aos grupos atendidos e um maior desenvolvimento de pesquisas e publicações acadêmicas em torno destas ações.

²⁹ Trecho baseado nas falas ouvidas na apresentação da Mesa Redonda 02 - Extensão e a Pandemia da COVID-19, do 9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, <https://www.youtube.com/watch?v=U4Ygd4yaVgU>

Finalizando esta seção inicial, acreditamos também que todo esse panorama pode ser pensado e discutido no campo de estudos da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), visto que este busca refletir sobre as relações e disputas existentes entre ciência, tecnologia e sociedade. O campo CTS, tendo como proposta enfrentar a crença na suposta neutralidade da ciência, busca entender as dimensões históricas, as causas e consequências dos avanços científicos, estimulando a reflexão sobre os fatores sociais, políticos e econômicos que influenciam toda a trajetória científico-tecnológica e seus impactos éticos, ambientais e culturais. E a universidade pública deve ser participante ativa nesta discussão, já que seu distanciamento da população e sua falsa “neutralidade” contribuem para uma educação alienada e para a manutenção de uma sociedade pouco igualitária.

A qualidade da educação, no sentido público, é necessariamente social, além de técnica e científica. Qualidade para poucos é elitismo. Se o isolamento da universidade é indesejável, também não é aceitável sua adesão cega aos apelos do mercado e, ainda mais deletéria, a transformação da educação em negócio. Sair da torre de marfim para constituir-se um espaço público de construção da democracia econômica, cultural, cognitiva e política, eis um dos significados mais fortes da responsabilidade social da universidade³⁰.

³⁰ DIAS SOBRINHO, 2015, p. 587.

2 Os caminhos da universidade pública no Brasil

“A extensão deve ser vista como um possibilitador de estabelecimento de uma ligação com a classe trabalhadora, que permita um intercâmbio de conhecimentos, no qual a universidade aprenda a partir do saber popular e assessorie as populações no sentido de sua emancipação crítica.”

Roberto Rocha, *Extensão universitária: comunicação ou domesticação?*, 1984.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 1987.

Apesar do surgimento das primeiras universidades por volta do século XI na Europa e de sua expansão pelo mundo a partir da Revolução Industrial, no século XVIII, as universidades brasileiras só começaram a ser implementadas no início do século XX. A introdução tardia das universidades no Brasil é explicada pelos séculos de colonização do território brasileiro por Portugal, visto que o país europeu não tinha interesse na propagação livre do ensino superior em suas colônias, incentivando apenas a educação superior religiosa nos

colégios jesuítas, mantendo, dessa forma, a submissão intelectual e política do Brasil em relação à metrópole³¹.

Até meados do século XIX, o ingresso nas universidades era privilégio exclusivo das elites econômicas, aristocratas e funcionários de alta hierarquia. Os brasileiros só tinham acesso ao ensino superior caso fossem estudar na Europa, o que dificultava o avanço educacional no Brasil, já que apenas uma parcela mínima da elite brasileira possuía condições econômicas de enviar seus filhos para estudar no exterior. A educação superior não-religiosa no Brasil somente teve início, timidamente, com a chegada da família real portuguesa em solo brasileiro, em 1808. A criação de cursos isolados de Medicina, Engenharia e Direito nesse período histórico visava atender somente às necessidades da elite portuguesa, recém-chegada ao Brasil³².

Anos mais tarde, após a Independência do Brasil em 1822, outras instituições acadêmicas em Medicina, Direito, Engenharias e Belas Artes foram sendo difundidas nas principais cidades brasileiras. Nessa época, não foi feito nenhum esforço para criar universidades no Brasil, pois o modelo português de universidade escolástica ainda permaneceu bastante influente por praticamente um século após a declaração de Independência. Tal modelo foi moldando-se às mudanças ideológicas que foram ocorrendo no período pós-colonial brasileiro, com incentivo apenas para a criação de cursos e institutos

³¹ BOAVENTURA, 2009.

³² BOAVENTURA, 2009; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008; TAVARES; FREITAS, 2016.

isolados³³. Os cursos criados em território brasileiro até aquele momento ainda não podiam ser considerados universidades, já que “o simples ajuntamento de faculdades isoladas pré-existentes, sem articulação funcional, institucional, pedagógica e científica, [...], em princípio não definiria uma universidade no seu sentido pleno”³⁴.

Nesse contexto, portanto, não havia demanda por uma educação que promovesse a reflexão, a pesquisa e menos ainda uma educação para o povo e com foco nos problemas sociais brasileiros. Uma universidade nos moldes de hoje, com ensino, pesquisa e extensão atuantes na realidade social era algo impensável naquela época. Vemos, pela criação e trajetória das universidades pelo mundo, que elas foram criadas como instituições de formação das elites. Não foi pensada, por séculos, para a educação e emancipação intelectual dos povos.

A partir da proclamação da República, em 1889, a discussão sobre a criação de uma universidade brasileira começou a ser intensificada, mas somente a partir de 1918, com o Movimento de Córdoba, o panorama começou a mudar. O Movimento de Córdoba foi uma manifestação estudantil em que universitários argentinos ocuparam a sede da Universidade Nacional de Córdoba em protesto contra o modelo autocrático e clerical presente nas universidades da América Latina, reivindicando a participação dos alunos na gestão, a

³³ ALMEIDA FILHO, 2008.

³⁴ *Ibidem*, p. 130.

extensão universitária, a assistência social aos estudantes e a autonomia universitária³⁵.

As ideias propagadas pelo Movimento de Córdoba se espalharam por outros países da América Latina, entre os quais o Brasil. Em 1920, foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, hoje intitulada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A partir da criação da UFRJ e de outras iniciativas que foram sendo desenvolvidas em seguida, as primeiras décadas do século XX foram de esforço para regulamentação e fortalecimento do ensino superior no país³⁶. Alguns anos depois, com a Revolução de 1930, o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação (MEC) e definiu-se, legalmente, a instituição universitária, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

Outros marcos importantes na institucionalização das universidades no Brasil foram a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Reforma Universitária de 1968, que fixavam as diretrizes da educação nacional. A Reforma Universitária deu origem à Lei 5.540, que trazia as normas de organização e funcionamento do ensino superior no Brasil e visava definir a inserção da universidade na sociedade e sua relação com o Estado, fixando critérios de expansão do ensino superior e de seu financiamento³⁷.

³⁵ MARQUES, 2018.

³⁶ BOAVENTURA, 2009.

³⁷ BOAVENTURA, 2009; SUCUPIRA, 1972.

Na década de 1970, uma rede nacional de apoio à pós-graduação brasileira foi gradualmente implementada, viabilizando seu fortalecimento. Além disso, o MEC estabeleceu um comitê nacional para credenciamento de programas de pós-graduação vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, em paralelo, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), que visava conceder bolsas de estudo e pesquisa, permitindo a estudantes e pesquisadores desenvolverem seus projetos, em um sistema permanente de avaliação de desempenho³⁸. Essas leis, comitês, programas e conselhos regulamentaram vários processos, como o vestibular, o funcionamento da graduação e pós-graduação e a estruturação da carreira docente superior.

A Constituição Federal de 1988, através do artigo 207, instituiu a autonomia universitária, que abarca “autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial e observa a **indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão**”³⁹. Em 1995, o MEC aprovou a Lei n° 9.192/95, que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes das instituições federais de ensino superior (IFES) e o exame final de cursos de graduação, além de decretos, portarias e instruções normativas que regulamentam a autonomia universitária das instituições federais brasileiras.

Em 2007, após intensas negociações e debates entre o MEC, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e as IFES, foi instituído o Programa de

³⁸ ALMEIDA FILHO, 2008.

³⁹ TAVARES; FREITAS, 2016, p.26, grifo nosso.

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), através do decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. O REUNI tinha o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”⁴⁰. As principais diretrizes deste decreto são o aumento das vagas para ingresso na graduação, a revisão da estrutura acadêmica, com atualização de metodologias de ensino-aprendizagem e a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, que vem sendo realizadas pelas universidades até os dias de hoje, mas com risco de interrupção devido ao crescente corte orçamentário enfrentado por essas instituições nos últimos anos.

⁴⁰ BRASIL, 2007, art. 1º.

3 Uma breve trajetória da extensão universitária brasileira

Em se tratando de extensão universitária, até mesmo na Europa, a extensão teve um início tardio. As primeiras iniciativas de extensão surgiram nas universidades europeias no século XIX, com a criação das “universidades populares”. A finalidade das universidades populares era atender a demanda cada vez maior por mão de obra especializada e trabalhadores qualificados para dar suporte ao novo modelo econômico advindo da Revolução Industrial, além de possuir uma ênfase culturalista, no sentido de “iluminar” o homem ignorante⁴¹.

O objetivo das universidades populares era propagar conhecimentos teóricos e práticos para estes setores da sociedade, como o proletariado, camponeses e imigrantes e outros grupos que não tinham acesso à educação formal⁴². Nessa época, começava a propagar-se a ideia de que a universidade deveria levar conhecimento à sociedade e alguns aspectos básicos para a formulação da extensão universitária como programa institucional começavam a ser delineados pelas universidades europeias⁴³. As universidades populares foram a gênese da experiência em extensão universitária na América Latina⁴⁴.

A influência ainda existente de Portugal sobre o Brasil se fez presente, mais uma vez, na introdução da extensão universitária nas

⁴¹ BOAVENTURA, 2009; BOTOMÉ, 1996; ROCHA, 1986.

⁴² VÉRAS; MEDEIROS, 2019.

⁴³ FARIA, 2015.

⁴⁴ BOTOMÉ, 1996.

universidades brasileiras. A Universidade Popular de Portugal, que iniciou suas atividades extensionistas em 1911, inspirou as primeiras ações de extensão no Brasil⁴⁵. Os primeiros movimentos em torno da extensão no país aconteceram em torno de 1910 a 1930, com a criação da Universidade Livre de São Paulo. Essa universidade ministrava cursos gratuitos à população adulta, chamados de “lições públicas” e suas temáticas eram definidas apenas pelos professores e, em sua grande maioria, muito distantes da realidade vivenciada pela população de uma maneira geral. Temas como “a Latinidade da Romênia”, “Grandes Viajantes do Brasil” e “Progresso da Otorrinolaringologia” não despertavam a atenção e o interesse da população⁴⁶.

A primeira tentativa de regulamentação da extensão universitária surge no Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. O artigo 42 do estatuto dizia: “A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferencias de character educacional ou utilitario, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade”⁴⁷. Esse artigo também especificava que os cursos e conferências deveriam destinar-se à difusão de conhecimentos úteis à vida coletiva e à solução de problemas sociais⁴⁸.

Décadas mais tarde, entre os anos de 1968 a 1976, houve uma maior formalização e regularização da extensão em âmbito nacional.

⁴⁵ TAVARES; FREITAS, 2016.

⁴⁶ VÉRAS; MEDEIROS, 2019.

⁴⁷ BRASIL, 1931, art.42.

⁴⁸ VÉRAS; MEDEIROS, 2019.

Essa tentativa de regulamentação da extensão deve-se muito aos movimentos estudantis, que se fortaleceram na década de 1960 no Brasil. A União Nacional dos Estudantes (UNE) promoveu diversos encontros pelo país para debater a necessidade de reforma no sistema universitário brasileiro e estimulou a realização de cursos extensionistas. A extensão praticada por estudantes universitários na década de 1960 foi o primeiro passo para uma possível mudança na sua concepção⁴⁹. Nesse momento, avançava-se no discurso e na teoria, incorporando-se o conceito de comunicação à orientação geral sobre a extensão brasileira.

Conceito difundido pelo pensador e filósofo da educação Paulo Freire, a comunicação na extensão implicaria em uma interação em que os sujeitos envolvidos se veriam como iguais, em um processo de aprendizagem recíproco e horizontalizado, sem a sobreposição do saber acadêmico em relação ao saber popular⁵⁰. No entanto, a prática que predominava naquela época, no campo da extensão, era a prestação de serviços, o assistencialismo e um caráter difusionista do conhecimento científico, com o “desenvolvimento de ações a partir do interesse da universidade, que, muitas vezes, refletia um puro processo de domesticação”⁵¹.

Na falta de uma legislação específica que orientasse a extensão universitária brasileira até aquele momento, não havia uma maneira única ou uniforme de atuação da extensão. O que havia eram

⁴⁹ ROCHA, 1984.

⁵⁰ FREIRE, 2013.

⁵¹ ROCHA, 1984, p. 56.

“extensões da universidade, em direção a comunidades, instituições, organizações, em relação à classe dominante ou a dominada, de acordo com a proposta política dos grupos que participavam da ação extensionista”⁵². É possível perceber que a falta de uma sistematização em torno da extensão universitária dificultava sua legitimidade e uma atuação forte dentro do escopo ensino-pesquisa-extensão.

Esse panorama começa a mudar com a Constituição de 1988, que define a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A partir da década de 1990, a institucionalização da extensão universitária ganha novos traços, com a criação de várias normativas sobre o tema. Entre as principais iniciativas está a criação, em 1987, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), uma entidade que visa a definição e articulação de políticas sobre extensão, definindo diretrizes básicas que permitam a institucionalização, o fortalecimento e a articulação de programas e projetos de extensão nas instituições públicas de ensino superior brasileiras.

Outras iniciativas importantes foram a criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXT), em 1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, o Plano Nacional de Extensão, em 1998, o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, que estabelece a responsabilidade das universidades nas suas funções de ensino, pesquisa e extensão e o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que estabelece e reforça metas e

⁵² Ibidem, p. 57-58.

estratégias que envolvem a educação no contexto brasileiro para o período de 2014-2024⁵³.

Mais recentemente, em 2018, é criada uma importante normativa em torno da extensão universitária, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC), que estabelece as diretrizes para a extensão nas universidades brasileiras, contribuindo para sua institucionalização. Detalharemos essa Resolução na próxima seção.

⁵³ DEUS, 2020.

4 Extensão: conceitos e diretrizes

A Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) se constitui como uma referência nacional para o debate sobre a extensão universitária e seu desenvolvimento nas universidades públicas brasileiras. Essa política foi sendo desenvolvida em torno das discussões realizadas pelo FORPROEX ao longo das últimas décadas e inclui diretrizes já estabelecidas pelo Fórum em documentos anteriores, como o Plano Nacional de Extensão Universitária, de 1998 e a Avaliação Nacional de Extensão Universitária, de 2001, com acréscimo de novas diretrizes que visam aprimorar a atuação da extensão nos novos contextos e demandas sociais do Brasil.

O conceito de extensão que utilizamos ao longo desta obra é definido pela Política Nacional de Extensão Universitária como:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade⁵⁴.

⁵⁴ FORPROEX, 2012, p. 15.

Tal definição carrega importantes desafios e possibilidades de atuação da extensão. Dentro do princípio estabelecido na Constituição de 1998 de ensino-pesquisa-extensão indissociáveis, é esperado que as universidades criem mecanismos que estabeleçam uma comunicação constante e trabalho conjunto entre esses três pilares da universidade, o conhecido “tripé” que define seu papel na sociedade. Além disso, a Política enumera as principais diretrizes que devem ser levadas em conta na formulação e execução de projetos e atividade extensionistas, são elas: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e transformação social.

A **interação dialógica** refere-se à importância da relação aberta e democrática entre universidade e comunidade externa, com estímulo à troca de experiências e saberes entre os sujeitos envolvidos na ação, buscando superar o discurso hegemônico da academia. A orientação é que “não se trata mais de estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo”⁵⁵. Para que essa interação dialógica aconteça, a Política sugere a aplicação de metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, colocando em destaque a contribuição de atores não-universitários em sua produção e difusão.

As diretrizes de **interdisciplinaridade** e **interprofissionalidade** referem-se à combinação de diferentes

⁵⁵ Ibidem, p. 17.

especializações e visão integral de conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, o que pede a atenção de coordenadores de projetos de extensão no momento de formação de suas equipes para que participem pessoas oriundas de diferentes cursos e diferentes níveis de formação. A Política também reafirma a necessária **indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão**, visto que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de cidadãos (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa), o que leva à outra diretriz: o **impacto na formação do estudante**.

A vinculação extensão-ensino visa colocar o estudante como protagonista de sua formação técnica e de sua formação cidadã, criando um novo conceito de 'sala de aula', não mais limitada apenas ao espaço físico de ensino-aprendizagem: "sala de aula são todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas"⁵⁶. A vinculação extensão-pesquisa sugere a incorporação de estudantes de pós-graduação em ações extensionistas. De acordo com a Política, a extensão pode e deve ser incorporada aos programas de mestrado e doutorado, já que também produz conhecimento e melhora a qualificação tanto das ações extensionistas quanto da própria pós-graduação, estimulando a produção acadêmica, através de teses, dissertações, livros, artigos, apresentações em eventos ou produtos artísticos e culturais.

⁵⁶ Ibidem, p. 18.

A diretriz **transformação social** estabelece a inter-relação da universidade com os outros setores da sociedade voltada aos interesses e necessidades da maioria da população, ao desenvolvimento social e ao aprimoramento das políticas públicas. A expectativa é de que, com essa diretriz, haja a clareza de que a extensão universitária possui um caráter essencialmente político e que “não é apenas sobre a sociedade que se almeja produzir impacto e transformação com a extensão universitária. A própria universidade pública, enquanto parte da sociedade, deve também sofrer impacto, ser transformada”⁵⁷.

A Política deixa clara a necessidade de reflexão, por parte dos extensionistas, acerca do contexto social em que irão desenvolver suas ações, reflexão que deve estar presente desde a concepção do projeto até sua execução, buscando resultados que se transformem em benefícios concretos para os grupos atendidos e que também modifiquem o ensino e a pesquisa na universidade:

Para que esses atores possam contribuir para a transformação social em direção à justiça, solidariedade e democracia, é preciso que eles tenham clareza dos problemas sociais sobre os quais pretendem atuar, do sentido e dos fins dessa atuação, do ‘arsenal’ analítico, teórico e conceitual a ser utilizado, das atividades a serem desenvolvidos e, por fim, da metodologia de avaliação dos resultados (ou produtos) da

⁵⁷ Ibidem, p. 20.

ação e, sempre que possível, de seus impactos sociais⁵⁸.

A Política também menciona as dificuldades e limitações da extensão universitária no contexto brasileiro. Entre os limites destacados no documento, temos: o financiamento instável, que prejudica a continuidade dos projetos; a grande burocracia na gestão universitária, o que emperra iniciativas extensionistas; a estrutura acadêmica ainda rígida, conservadora e elitista, que dificulta as mudanças urgentes demandadas pela sociedade brasileira. “Essas limitações [...] colocam riscos ao cumprimento da missão da universidade pública de produzir um conhecimento capaz de induzir um desenvolvimento ético, humano e sustentável”⁵⁹.

Dentro da preocupação sobre a falta de recursos financeiros para a atividade extensionista, a Política faz menção à inserção da extensão no Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010, do MEC, que regulamenta a matriz de alocação de recursos para as universidades federais brasileiras. O FORPROEX considera a inclusão da extensão neste decreto um avanço importante para a garantia de financiamento das ações extensionistas. No entanto, sua materialização depende do atendimento de uma exigência prevista no próprio decreto, em seu artigo 4º: “a existência de **programas institucionalizados** de extensão, com indicadores de monitoramento”⁶⁰. Portanto, a

⁵⁸ Ibidem, p. 18.

⁵⁹ Ibidem, p. 13.

⁶⁰ BRASIL, 2010, art. 4, grifo nosso.

institucionalização da extensão e a construção de indicadores para sua avaliação são objetivos fundamentais e urgentes a serem perseguidos pelas instituições.

As iniciativas positivas visando à institucionalização da extensão universitária também são citadas pelo documento do FORPROEX. Uma delas é a destinação feita pelo PNE (Plano Nacional da Educação) de 2001-2010, de 10% da creditação curricular a essa atividade. Tal medida para curricularização da extensão ganhou ainda mais força com a Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do MEC, que em seu artigo 4º traz a mesma exigência: “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudiantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”⁶¹.

Essa necessidade de adequação dos cursos de graduação para introduzir a extensão universitária em suas matrizes curriculares de maneira mais formal tem o objetivo de valorizar tal atividade no cotidiano das universidades, garantir recursos humanos e financeiros e contribuir com uma maior vinculação desta com o ensino e a pesquisa. A resolução também contém orientações para a prática extensionista, descritas em seu artigo 5º. Consideramos importante colocá-las integralmente neste texto:

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

⁶¹ BRASIL, 2018, art.4.

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.⁶²

A partir da leitura do artigo 5º, podemos apreender que a Resolução tem uma orientação muito próxima à da Política Nacional de Extensão Universitária, pois traz a necessidade de que a extensão seja dialógica, a partir da troca de conhecimentos entre a comunidade acadêmica e a sociedade, com a participação ativa da universidade nos problemas sociais e também destaca a importância da articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada na interdisciplinaridade.

⁶² Ibidem, p. 2.

Outro ponto importante é um complemento ao conceito de atividade de extensão visto no artigo 7º da Resolução, de que “são consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam **diretamente as comunidades externas** às instituições de ensino superior”⁶³. Este artigo é relevante pois ainda vemos uma certa confusão em algumas universidades sobre o que deve ou não ser considerada atividade extensionista. Ao realizar uma rápida pesquisa em sites de diferentes universidades, é possível observar que atividades como cursos, oficinas e eventos com temática e estrutura claramente voltadas ao público interno das instituições acabam sendo consideradas como atividades de extensão, o que dificulta a percepção clara, pela própria comunidade acadêmica, do que é, de fato, extensão.

A Resolução também traz orientações sobre o processo de avaliação das atividades extensionistas, observando que a extensão deve estar sujeita à contínua auto avaliação, voltada para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante e a relação com a sociedade:

Art. 11 A autoavaliação da extensão [...] deve incluir:

I - a identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular;

II - a contribuição das atividades de extensão para o cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógico dos Cursos;

⁶³ Ibidem p. 2, grifo nosso.

III - a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante.⁶⁴

A Resolução estabelece, ainda, no artigo 19º, o prazo de até 3 (três) anos a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas diretrizes pelas instituições de ensino superior brasileiras, ou seja, essa adequação teria que ser realizada até o ano de 2021.

Um amplo levantamento sobre o estado atual da curricularização da extensão nas universidades públicas brasileiras foi realizada pelo FORPROEX e divulgado no 48º Encontro Nacional do FORPROEX⁶⁵, realizado em dezembro de 2021 e que teve como tema central “A Universidade e seu Papel no Projeto de Brasil”. O levantamento foi realizado entre os meses de setembro e outubro de 2021, através do envio de um questionário a todas as universidades integrantes do Fórum. Das **152** instituições que integram o FORPROEX, **102** responderam o questionário.

A pergunta: *‘Qual é a atual situação da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação da sua instituição?’* gerou os seguintes dados: das **102** instituições respondentes, **35** afirmaram estar em fase de discussão da inserção curricular da extensão, **57** afirmaram estar em fase de implantação da extensão nos currículos e

⁶⁴ Ibidem, p. 3.

⁶⁵ Os dados do levantamento podem ser acessados no canal do 48º Encontro Nacional do FORPROEX, através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=aZOjknWg4pU>

3 instituições afirmaram ter finalizado o processo de inserção da extensão nos currículos e já estarem em fase de execução. Uma orientação importante dada no questionário é que apenas poderiam responder que o processo de inserção da extensão dos currículos estava finalizada no caso de a implantação e a execução terem alcançado 100% dos cursos de graduação da instituição.

A partir desses dados, foi possível concluir que a maioria das instituições encontra-se atualmente em fase de implantação da extensão nos currículos e um número muito pequeno de instituições conseguiu finalizar completamente o processo de inserção curricular da extensão, em atendimento ao prazo estabelecido pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

Esse fato pode ser explicado por alguns fatores que foram mencionados também nas respostas ao questionário. Ao serem perguntados sobre as dificuldades na implantação da extensão nos currículos dos cursos, os respondentes relataram como principais entraves à execução da Resolução: entendimentos diferentes, por parte da comunidade acadêmica, sobre o significado da extensão e do seu lugar na universidade; falta de recursos financeiros para a implantação da atividade extensionista em todos os cursos de graduação; dificuldade de pensar e agir interdisciplinarmente e a falta de integração entre os diferentes setores da universidade. Alguns relataram que a pandemia da COVID-19 também dificultou enormemente o processo.

Algumas pesquisas sobre o tema parecem corroborar os dados coletados pelo FORPROEX. Segundo dados preliminares de uma

pesquisa de campo em andamento sobre a inserção da extensão nos currículos de universidades paulistas, divulgada em outubro de 2021, no IX Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade, a curricularização vem ocorrendo de forma lenta e partindo de iniciativas isoladas de alguns departamentos. Os pesquisadores relataram que, após pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com professores de universidades públicas do Estado de São Paulo (estaduais e federais), verificou-se a baixa adesão à Resolução e a falta de coordenação institucional neste aspecto. O que se vê é a aplicação da resolução de forma descentralizada e pulverizada por alguns cursos, em projetos isolados.⁶⁶

Os estudos têm mostrado que há dificuldade institucional na adequação dos cursos de graduação à Resolução, devido aos muitos entraves burocráticos, à baixa interdisciplinaridade, à dificuldade de comunicação entre os diferentes cursos e departamentos e a relação desigual entre ensino, pesquisa e extensão, apesar da indissociabilidade entre estas três funções da universidade ser orientada desde a Constituição de 1988:

A referida “indissociabilidade” tem pretensões amplas: flexibilizar o currículo para fugir da compartimentação disciplinar e tornar, assim, o processo de aprendizagem (ensino) e a produção de conhecimento (pesquisa) permanentemente vinculado à sociedade (extensão).⁶⁷

⁶⁶ OLIVEIRA; CROCCO, 2021.

⁶⁷ NEVES JÚNIOR; MAISSIAT, 2021, p. 593.

Tal flexibilização e interdisciplinaridade requer um movimento diferente do que vem sendo praticado pela universidade ao longo de sua existência. Por isso mesmo, parece haver uma certa resistência à aplicação desta resolução, pois ela demanda uma transformação nas estruturas da universidade e nas suas práticas enraizadas, caracterizadas pelo academicismo, pela excessiva compartimentação do conhecimento, das especializações e das disciplinas, além do problema inegável da insuficiência orçamentária das universidades, agravada nos últimos anos.⁶⁸

Apesar da dificuldade que vem sendo observada no processo de inserção da extensão universitária nos currículos, esta iniciativa é amplamente aceita por dirigentes das instituições de ensino superior e suas comunidades acadêmicas. A defesa da extensão e de sua curricularização também pôde ser notada em recente discussão realizada no Seminário Nacional de Inserção Curricular da Extensão⁶⁹, ocorrido em setembro de 2021. Em virtude da conjuntura política atual do Brasil, com o constante ataque às universidades, a proliferação de notícias falsas e o negacionismo científico, a ideia defendida pelos participantes do seminário era a urgente necessidade de consolidação efetiva da extensão como uma ação essencial para combater esse panorama, exatamente pela extensão ter como principal pauta a integração universidade-sociedade.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ O Seminário Nacional de Inserção Curricular da Extensão pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=3xHNRfgVqWQ>.

5 A relação universidade-sociedade e o papel da extensão

Botomé, em seu clássico “Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária”, de 1996, reflete sobre a extensão e traz uma forte crítica sobre possíveis equívocos na teoria e na prática extensionista brasileira. Ele sustenta que a concepção de extensão que foi sendo construída ao longo do século XX mostrava que haveria pouco esforço para alterar ou rever as práticas de pesquisa e ensino, o que não traria alterações significativas para o papel social da universidade brasileira. A extensão assumiria o papel que a pesquisa e o ensino não conseguiam cumprir e redimiria o descompromisso social e a alienação destes. Para o autor, a ideia que estava sendo fortalecida era a de que o único problema do ensino e da pesquisa era não serem estendidos à sociedade, sem necessidade de uma reflexão sobre a forma como eram realizados na universidade.

Na menção à extensão no Estatuto das Universidades Brasileiras, criado na década de 1930, há uma forte defesa da relação entre sociedade e universidade, no entanto, o estatuto limitava essa relação a cursos e conferências. Ali começava um problema, pois a ideia era a de que o ensino e a pesquisa não precisariam mudar, apenas deveriam ser complementados através da extensão, contribuindo para a:

Manutenção das características tradicionais da pesquisa científica e do ensino superior e

da criação de uma atividade – essa sim nova e inovadora! – que redimiria a universidade de sua alienação e de seu descompromisso com a sociedade.⁷⁰

Para sustentar sua tese, Botomé (1996) faz algumas considerações sobre uma gama de projetos de extensão que uma universidade brasileira realizou entre os anos de 1986 e 1989 com populações pobres de um município brasileiro. Nesta ação, foram fornecidos serviços médicos, assistência jurídica e educacional, saneamento básico, entre outras atividades. É inegável o impacto positivo que essa ação gerou na vida da população local, mas para o autor era preciso examinar se não foi um serviço apenas de caráter assistencialista, sem consequência no ensino e pesquisa daquela universidade, pois o que parece ter ocorrido foi uma atividade “paralela” à que os alunos e docentes desenvolviam na universidade, considerando que “não é porque alguém faz extensão que vai haver articulação entre pesquisa e ensino”.⁷¹

Botomé levanta os questionamentos: Os alunos estudaram as razões pelas quais a população atendida vive naquela situação? Eles aprenderam a atuar e refletir sobre os agentes responsáveis por tais problemas? Os acadêmicos envolvidos no projeto orientaram a população assistida a organizar-se e a cobrar soluções dos órgãos responsáveis? Uma atuação realmente transformadora, nesse caso, dependeria de um conhecimento profundo sobre as determinantes que

⁷⁰ BOTOMÉ, 1996, p. 61.

⁷¹ Ibidem, p. 85.

levaram à situação vivida por aquela população e de como alterá-las de maneira eficaz e não apenas amenizar e remediar o sofrimento daquela população.

Ainda na visão dada por Botomé, seria importante redimensionar o conceito de extensão, para que se pudesse superar o caráter assistencialista, paternalista e de mera prestação de serviços ainda visto em alguns programas extensionistas. Para ele, as práticas extensionistas assistencialistas ajudaram a sustentar, ainda que disfarçadamente, a desigualdade social desejada para a manutenção do *status quo* e a crise de identidade e descaracterização das universidades brasileiras, que em sua maioria, mantiveram-se por longo período como instituições de mero repasse de conhecimento, corporativistas, elitistas e excludentes. Seria preciso, então, redimensionar o papel da pesquisa científica e do ensino superior, as relações deles entre si e com a comunidade.

Apesar da forte crítica de Botomé à forma como a extensão universitária foi sendo construída, ele não defendia o fim da extensão ou desconsiderava sua importância. Para ele, seria necessário superar os discursos reativos em defesa ou ataque à extensão e avançar para superar suas limitações. Para o autor, era preciso reorientar as potencialidades do “tripé” ensino-pesquisa-extensão para uma efetiva transformação social ou, pelos menos, para uma mudança que não fosse “apenas cosmética ou que mantivesse a base e a natureza das

relações de dominação e de desequilíbrio nas relações de poder na sociedade”.⁷²

Botomé (1996) concorda com Rocha (1986) quando este diz que a extensão como **filosofia de ação** deveria substituir a extensão como **função** e que essa ideia de extensão como filosofia de ação implicaria uma nova concepção de ensino superior, onde a universidade possuiria mecanismos consolidados de se estender à sociedade, desde a gênese da produção do conhecimento até o acesso ao conhecimento produzido. Em um plano institucional, as pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão das universidades deveriam trabalhar para dialogarem e trabalharem em sinergia e de forma integrada, o que exigiria uma coordenação maior que as integre acadêmica e administrativamente de forma a garantir a almejada indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão.

Na obra “Reatando um Fio Interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina”, de 2019, o pesquisador Henrique Novaes discorre sobre sua pesquisa de doutorado, na qual aborda alguns estudos de caso de parcerias latino-americanas entre universidades e movimentos sociais, nos quais foram discutidos os impactos junto aos trabalhadores e os possíveis caminhos para se promover uma relação significativa entre universidade e sociedade, através de projetos de extensão atuantes na busca pela autonomia dos trabalhadores e em busca de um desenvolvimento humano para além do capital.

⁷² Ibidem, p. 82.

O pesquisador cita alguns exemplos de universidades que conseguiram, em alguma medida, criar caminhos para estabelecer um vínculo com movimentos sociais, como a Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), que criou, em 2001, cursos indígenas, um curso de Agronomia para os movimentos sociais do campo e um curso de Economia Solidária. Também foi criado o curso de Direito para os Sem Terra pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2002; a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), criada em 2005 como uma tentativa de ser uma universidade “fora” do Estado; o curso de mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural e o curso de Pedagogia para filhos de assentados criado pela UFSCar, respectivamente, em 2006 e 2007, entre outras iniciativas.⁷³

Para o autor, é preciso uma conscientização por parte dos pesquisadores-extensionistas (termo usado pelo autor para definir os professores e alunos envolvidos com os projetos de extensão estudados na sua tese) em busca de uma sociedade mais justa:

Atacar o problema universitário em duas frentes: através da criação de universidades populares totalmente novas, engajadas na emancipação dos trabalhadores; e introjetando e contaminando, “por dentro” e “por fora”, as universidades públicas existentes no sentido de promover uma mudança qualitativa no seu projeto de transformação social.⁷⁴

⁷³ NOVAES, 2019.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 29.

Um dos principais pesquisadores brasileiros na área de políticas científico-tecnológicas em países periféricos, Renato Dagnino, também afirma a necessidade de uma alteração completa na forma de se fazer e compartilhar ciência no Brasil. Para o autor, “aquele que aspira a uma sociedade diferente teria que estar disposto a imaginar uma maneira de fazer ciência distinta da atual”⁷⁵. As universidades públicas brasileiras e suas agendas de pesquisa, ensino e extensão, que baseiam seus trabalhos em critérios de qualidade dos países centrais, acabam gerando um conhecimento socialmente irrelevante, colocando em risco sua própria existência.⁷⁶

A forma de se fazer ciência nas universidades brasileiras ainda privilegia a crença na neutralidade do conhecimento científico e no determinismo tecnológico e, por isso, elas ainda reproduzem os valores e interesses dominantes e não percebem seu papel na construção de uma proposta de transformação social efetiva. Para que esse panorama seja mudado, é necessário que a prática de se pensar e difundir o conhecimento científico e tecnológico no Brasil seja alterada. Dagnino acredita que a extensão universitária é um dos caminhos para alcançar essa transformação. O alinhamento dos currículos universitários, incorporando as recentes normativas acerca da extensão brasileira e um olhar atento, pelas agendas de pesquisa, sobre os problemas concretos da realidade brasileira são passos importantes para alavancar um desenvolvimento mais inclusivo e

⁷⁵ DAGNINO, 2014, p. 78.

⁷⁶ DAGNINO, 2009.

recuperar a legitimidade social da universidade pública. A interação intensa entre a universidade e os movimentos sociais, para que juntos, concretizem ações de desenvolvimento social, baseadas em uma construção coletiva de saberes⁷⁷.

Algumas das propostas de Dagnino para se promover o fortalecimento da relação universidade-sociedade e combater a crença ainda existente entre a comunidade acadêmica no determinismo tecnológico são: desenvolver disciplinas CTS nas escolas de ensino básico e nas universidades; desenvolver pesquisas e atividades de extensão sobre a temática do desenvolvimento para inclusão social; realizar ações de qualificação e cursos de extensão para pesquisadores, membros de movimentos sociais, e de ONGs, sobre temas relacionados à economia solidária e tecnociência solidária e garantir que o conhecimento gerado alcance, de fato, a sociedade brasileira. Para isso, deve-se desenvolver metodologias de trabalho coletivo e difundir o conhecimento através de seminários, publicação de artigos e livros e projetos de extensão participativos e contínuos.

A mudança de cenário começará a ocorrer “à medida que os interesses (políticos, econômicos) e valores (ambientais, morais, étnicos, de gênero) dos movimentos sociais possam se expressar com maior clareza e força”⁷⁸ e serem comunicados às universidades brasileiras. Na mesma linha de pensamento de Dagnino, Novaes (2019) acredita que:

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Ibidem, p. 146.

A universidade que queremos não surgirá num processo cumulativo, linear, sem rupturas, sem alterações concomitantes que levem à conformação de uma sociedade para além do capital; ela surgirá de um processo que supere as classe sociais, a exploração dos trabalhadores e fortaleça o autogoverno pelos produtores associados e pela satisfação das necessidades humanas.⁷⁹

Na década de 1970, o já citado pensador Boaventura de Sousa Santos morou alguns meses na favela do Jacarezinho, na cidade do Rio de Janeiro. A convivência com os habitantes do local foi a matéria-prima para a sua proposta de ecologia de saberes, que combina o arcabouço científico com o conhecimento popular. Para ele, as universidades devem “se descolonizar” e se abrir à sabedoria dos povos indígenas, comunidades tradicionais e periféricas para estabelecer uma nova relação com a natureza e com a sociedade⁸⁰, promovendo:

Diálogos 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. De par com a euforia tecnológica, ocorre hoje uma situação de falta de

⁷⁹ NOVAES, 2019, p. 224.

⁸⁰ ACAUAN, 2019.

confiança epistemológica na ciência que deriva da crescente visibilidade das consequências perversas de alguns progressos científicos e do facto de muitas das promessas sociais da ciência moderna não se terem cumprido.⁸¹

O autor observa ainda que:

A universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva.⁸²

É preciso, portanto, criar um vínculo orgânico entre a sociedade e a universidade, já que a falta desse vínculo parece ter contribuído com a marginalização de alguns grupos sociais. A universidade do século XXI deve valorizar e fortalecer suas ações em torno da extensão, da ecologia de saberes e do acesso das camadas mais pobres ao ensino universitário através de políticas de inclusão e ações afirmativas.

⁸¹ SANTOS, 2008, p. 69.

⁸² *Ibidem*.

A Política Nacional de Extensão Universitária também cita a importância da articulação da universidade com movimentos sociais:

O fortalecimento da extensão universitária e seu compromisso com o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e o combate a todas as formas de desigualdade e discriminação são favorecidos pela articulação das ações extensionistas com os movimentos sociais [...]. A articulação da extensão universitária com os movimentos sociais [...] deve buscar preservar a autonomia desses movimentos, estabelecendo com eles relações horizontais, de parceria, renunciando a qualquer impulso de condução ou cooptação [...]. Na interação com os movimentos sociais, a universidade apreende novos saberes, valores e interesses, os quais são importantes para a formação de profissionais mais capazes de promover um desenvolvimento ético, humano e sustentável. Ao mesmo tempo, a universidade pode contribuir com os movimentos sociais oferecendo cursos de capacitação, atualização e formação de lideranças.⁸³

Em uma das vertentes em torno de uma extensão socialmente engajada, temos o conceito de extensão popular, visto em Melo Neto (2002, 2014). Para o autor, a extensão deve ser vista como um trabalho

⁸³ FORPROEX, 2012, p. 26-27.

social, exercido pela universidade e pela comunidade sobre a realidade objetiva. A extensão popular possui uma premissa importante: a universidade precisa ter consciência de que o conhecimento popular antecede o conhecimento científico. Para o autor, “como trabalho social com a intencionalidade de transformação, direcionado aos setores sociais excluídos, a extensão popular realiza-se no conjunto das tensões de seus participantes em ação na realidade objetiva”.⁸⁴

Por isso, projetos de extensão popular promovidos por universidades públicas devem buscar compreender e abarcar os múltiplos saberes, perspectivas e os aspectos culturais da região onde irá atuar, tendo como princípio claro que a universidade não pode entender-se como detentora de um saber pronto e acabado, mas sim encarar-se como um trabalho social e participar de movimentos sociais, visando à construção da cidadania. Uma extensão verdadeiramente popular requer um trabalho comunitário, com o qual se busquem questões de pesquisa relevantes para a construção de conhecimentos novos, se constituindo como possibilidade concreta de superação da pesquisa e do ensino alienantes.⁸⁵

A prática de uma extensão popular trará os resultados do trabalho social à universidade e à comunidade e esta, possuidora de novos saberes ou saberes redefinidos, poderá realizar movimentos emancipatórios e reivindicatórios. A extensão popular traz uma dimensão filosófica fundamental, que é a busca de superação da

⁸⁴ MELO NETO, 2014, p. 48.

⁸⁵ MELO NETO, 2002.

dicotomia teoria e prática, já que estimula que estas duas dimensões do conhecimento sejam exercidas simultaneamente:

Extensão, como trabalho social útil com a intencionalidade de conectar o ensino e a pesquisa, passa a ser exercida pela universidade e por membros de uma comunidade sobre a realidade objetiva. É, portanto, um fenômeno educativo com um conteúdo pedagógico derivado de questões da realidade social. Também é prestadora de serviço sem ter essa finalidade. Pode, ainda, realizar alguma assistência sem se tornar uma política compensatória assistencial.⁸⁶

Os estudiosos do campo da extensão universitária vistos até aqui parecem concordar que esta parte do “tripé”, quando bem articulada com o ensino, a pesquisa e com diferentes movimentos sociais (especialmente aqueles que lutam por acesso à direitos das populações à margem) tem o potencial de colocar em prática a responsabilidade social da universidade pública e contribuir para uma transformação efetiva da realidade.

A extensão é o lugar da “alteridade” por excelência — é onde a universidade realiza o reconhecimento da diversidade tanto sociocultural quanto étnico-racial e permite não apenas a construção, como também o estabelecimento dos compromissos necessários à leitura do mundo. Ao atuar nas dimensões estéticas e culturais, a extensão

⁸⁶ MELO NETO, 2014, p. 45-46.

universitária tenciona o ensino e atualiza a pesquisa.⁸⁷

Para finalizar esta seção, citamos algumas “armadilhas”, propostas por Fraga (2017), que devem ser combatidas para que se consiga realizar um trabalho socialmente responsável e relevante juntos a grupos excluídos. Existem três principais armadilhas a que a extensão deve estar atenta para não incorrer em invasão cultural e que parecem dialogar com as reflexões propostas pelos autores citados até aqui:

- A primeira armadilha é considerar as classes populares como público-alvo (e às vezes até clientes) e não como sujeitos ativos no trabalho a ser desenvolvido. Essa ideia caracteriza o 'receptor' de conhecimento como um sujeito passivo, que apenas recebe os benefícios advindos da universidade, caracterizando-se como uma prática autoritária e não-dialógica;
- A segunda armadilha é acreditar que a universidade possui todo conhecimento relevante e legítimo, quando na verdade a universidade ainda prioriza um único tipo de conhecimento: o conhecimento científico, pouco sabendo ou discutindo saberes-fazeres tradicionais, comunitários, a ciência do povo que, a partir de outros métodos, produz e acumula conhecimento.
- A terceira armadilha é acreditar que existe um conhecimento neutro, objetivo, fora das contradições da sociedade, o que impossibilita o diálogo e a negociação entre os diferentes atores envolvidos e seus

⁸⁷ DEUS, 2020, p. 23.

diversos saberes e experiências⁸⁸ e “fugir dessas armadilhas é condição para aqueles e aquelas que, a partir da universidade, se propõem a buscar uma sociedade menos desigual e mais democrática”⁸⁹

⁸⁸ FRAGA, 2017.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 416.

6 Campo CTS, Paulo Freire e extensão: possíveis aproximações

Na mesma direção teórica da seção anterior, segue a presente seção, com os pensamentos de Paulo Freire sobre a extensão e sua aproximação com as discussões do campo CTS, que parecem reafirmar as ideias já citadas neste livro sobre o papel social da extensão.

Nos estudos que envolvem as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, é possível realizar um diálogo entre as ideias do campo CTS, as diretrizes acerca da extensão e a crítica de Freire à forma como a extensão historicamente vem sendo praticada ou, pelo menos, vinha sendo. Na Política Nacional de Extensão Universitária, é possível observar, em alguma medida, a orientação por uma prática extensionista consciente de sua não-neutralidade, que é uma discussão central do campo CTS, como no trecho que segue:

Técnicas e teorias não são neutras. As tecnologias e técnicas utilizadas na construção de moradias, no saneamento básico, no transporte urbano podem favorecer determinados grupos sociais em detrimento de outros; as teorias que orientam o desenho das políticas sociais são quase sempre ideologicamente enviesadas, e a escolha de um desenho ou outro envolve

valores imponderáveis, não redutíveis a cálculos precisos. Por tudo isso, a extensão universitária apresenta potencialidades não apenas de sensibilizar estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo para os problemas sociais. Enquanto atividade também produtora de conhecimento, ela melhora a capacidade técnica e teórica desses atores, tornando-os, assim, mais capazes de oferecer subsídios aos governos na elaboração das políticas públicas, assim como para implementá-las e avaliá-las.⁹⁰

Este trecho da Política, ao mencionar que o conhecimento científico é ideologicamente enviesado, que técnicas e teorias não são neutras e que a extensão deve estar atenta a esse fato, comunga também com a reflexão de Freire sobre extensão. No clássico “Extensão ou Comunicação?”, Freire (2013) traz a problemática do conceito da extensão e suas práticas, muitas vezes equivocadas, e que se caracterizam como invasão cultural, pois “estendem” um conteúdo que representa apenas a visão e o entendimento dos extensionistas e que se sobrepõe à visão de mundo daqueles que passivamente o recebem. Para Freire, “a ação extensionista envolve [...] a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante ao seu mundo.”⁹¹

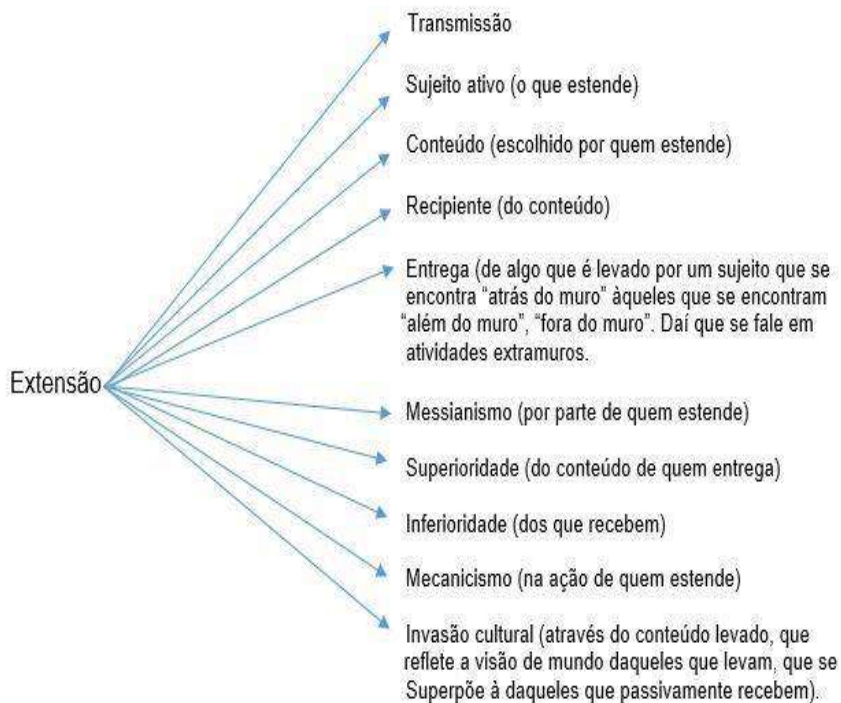
⁹⁰ FORPROEX, 2012, p. 14.

⁹¹FREIRE, 2013, p. 15.

Para Freire, o termo “extensão” é mal empregado, pois incentiva a ideia do extensionista como o “depositário”, aquele que estende um conhecimento a outro sujeito, que está “vazio”, apto a receber passivamente aquele saber que o extensionista julga que ele precisa. Essa concepção de extensão transforma o homem em quase “coisa” e nega seu papel de sujeito na transformação de sua realidade, além de impedir a formação de um conhecimento autêntico por esse sujeito. Freire critica a ação extensionista que pretende apenas “depositar” conhecimentos técnicos nos sujeitos participantes, sem levar em conta a realidade concreta desses sujeitos.

O esquema a seguir foi adaptado de Freire (2013) e mostra sua crítica à extensão como é geralmente praticada:

Figura: Olhares freirianos sobre o conceito de extensão:



Fonte: Adaptado de FREIRE (2013).

Para Freire, portanto, a atividade de extensão, quando não refletida e praticada a partir de uma visão crítica da educação e do conhecimento, tende a possuir algumas ou todas as características colocadas neste esquema, resultando em manipulação e invasão cultural.

Educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. [...] Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais — em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.⁹²

Outros aspectos da Política Nacional de Extensão Universitária também parecem estar em sintonia com as discussões no campo CTS e as ideias de Freire, especialmente algumas diretrizes da extensão universitária, como a interação dialógica, a interdisciplinaridade e o potencial de transformação social da extensão. Para Freire, assim como vemos nas discussões do campo CTS, a interdisciplinaridade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento científico e na educação, já que não há conhecimento isolado, completamente alheio à influência de outros saberes e sem consequências ambientais, econômicas ou sociais a serem consideradas. O pensador defende um olhar interdisciplinar do extensionista-educador para que este tenha condições de se aproximar do grupo atendido, considerando-o como centro da discussão e da ação extensionista, não um depósito de conhecimentos técnicos e fora de sua realidade. E isso deve ser

⁹² Ibidem, p. 19.

entendido pelos extensionistas, para que não sejam realizados projetos de extensão meramente mecanicistas, fragmentados ou que interferiam negativamente na vida de determinadas comunidades.

Freire, ao relatar suas impressões sobre projetos de extensão no âmbito rural, observou que havia muita dificuldade por parte de extensionistas em tratar a realidade em que estavam adentrando de forma interdisciplinar:

Falar a um técnico da necessidade de sociólogos, de antropólogos, de psicólogos sociais, de pedagogos, no processo de reforma agrária, é algo que já provoca um olhar de desconfiança. Falar-lhe da necessidade de estudos na área da antropologia filosófica e da linguística é um escândalo que deve ser reprimido.⁹³

Freire, mesmo não sendo um estudioso específico do campo CTS, traz reflexões e questionamentos sobre a suposta “neutralidade” do conhecimento científico, dos condicionamentos históricos e sociais que influenciam o avanço da ciência e sobre a importância do saber popular na construção da vida humana, questões substanciais do campo CTS. Para o pensador, só apreende um determinado conhecimento aquele que é capaz de aplicá-lo, de alguma forma, em sua realidade e em situações concretas, de maneira que esse conhecimento faça algum sentido em seu mundo, já que “não há

⁹³ *Ibidem*, p. 63-64.

possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.”⁹⁴

Cabe ressaltar que não apenas o conhecimento do extensionista é condicionado por fatores histórico-sociais, como também o conhecimento da comunidade atendida também o é. Por isso, o diálogo é aspecto central na relação extensionista-educador-educando e o sujeito-educando-educador, para que ambos conhecimentos sejam colocados à reflexão de todos os envolvidos e gerando um conhecimento novo, autêntico e que atenda às demandas concretas da comunidade. Freire defende a comunicação como a interação necessária entre os sujeitos participantes de uma ação de extensão, onde não há sujeitos passivos e todos são agentes da transformação:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.⁹⁵

Para Freire, a comunicação não acontece na transferência de conhecimentos de um sujeito a outro, mas sim na coparticipação entre sujeitos no ato de compreender um determinado fenômeno ou objeto.

⁹⁴ Ibidem, p. 23.

⁹⁵ Ibidem, p. 54.

Nesta comunicação, que se faz predominantemente por meio das palavras, não pode ser rompida a relação “pensamento-linguagem-contexto”. O conceito de extensão pode nos levar ao equívoco de apenas estender um conhecimento técnico até um determinado sujeito ou grupo de sujeitos, ao invés de comunicar-se e fazer do fato/fenômeno concreto ao qual se refere o conhecimento objeto de discussão e compreensão mútua dos educadores e educandos.

Freire não refuta ou diminui a importância da extensão, pelo contrário, ele acredita que a extensão é uma ação indispensável de cunho técnico e humanista que cabe ao extensionista, em uma forte interação com a comunidade e, em parceria democrática com esta, desenvolver. É possível perceber que as ideias de Freire se aproximam do conceito de extensão popular de Melo Neto. Para ambos pensadores, o principal objetivo da extensão deve ser a emancipação de comunidades socialmente excluídas.

Para isso, a extensão precisa ser repensada para que se afaste da prática da invasão cultural e passe a ser dialógica e não autoritária, unindo conhecimento acadêmico e saber popular e procurando entender as características histórico-sociais presentes na comunidade da qual pretende se aproximar. Freire acredita na função educadora da extensão, em que o extensionista e os sujeitos participantes tenham uma relação de educar e educar-se mutuamente, em busca da transformação de suas realidades.

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá

ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.⁹⁶

Finalizando este capítulo, é possível concluir que as ideias propostas pelo pensador Paulo Freire estão em diálogo com a ideia de extensão popular de Melo Neto, com as diretrizes contidas na Política Nacional de Extensão Universitária, as discussões propostas no campo CTS e a reflexão sobre o papel social da universidade pública.

⁹⁶ Ibidem, p. 6.

7. Encaminhamentos

Em um contexto de globalização socioeconômica agressiva e excludente, agravado pela pandemia e com tendência a se manter no período pós-pandemia, a universidade não pode se fechar em si mesma, com o risco de contribuir para a manutenção do *status quo* de desigualdade social e desamparo vivido por grupos à margem de uma sociedade de consumo. A universidade (principalmente a pública) deve ser parte atuante na busca por caminhos que amenizem o sofrimento da população, especialmente em países periféricos como o Brasil.

Visto que a universidade pública é um bem de todos os brasileiros e não apenas de uma pequena elite privilegiada, ela precisa “derrubar seus muros” e contribuir, de maneira efetiva, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. No escopo do tripé universitário (ensino-pesquisa-extensão), a extensão universitária é aquela que, por sua definição, apresenta o potencial de, junto a um ensino e pesquisa socialmente relevantes, derrubar esses muros e colocar em prática a função social da universidade, sendo um importante canal de diálogo entre a universidade e a sociedade.

A extensão tem avançado positivamente na direção de um diálogo equipotente com a sociedade, mas ainda possui desafios e limitações a enfrentar, dado o avanço do descrédito na ciência e a política de desmonte das universidades públicas. Alguns dos principais obstáculos para uma boa articulação no tripé ensino-pesquisa-extensão tem relação com dificuldades burocráticas, gestão

conservadora do setor público e critérios de pontuação e avaliação dos servidores e universidades.

Ainda vemos uma separação entre ensino, pesquisa e extensão, cada um ocupando espaços distintos e com baixa interação entre si no âmbito das instituições, com a extensão geralmente em uma posição pouco prestigiada, com menos recursos financeiros e baixo reconhecimento institucional. Essa pouca valorização da extensão e a clara diferença de investimento nesta área, quando se comparada com os recursos destinados ao ensino e à pesquisa, deve-se às políticas tradicionais de C&T, que ainda estimulam a pesquisa e o ensino voltados para as demandas de mercado, além dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino superior que privilegiam e premiam as pesquisas voltadas aos interesses dos países centrais. Além disso, a comunidade universitária parece ainda atuar com um certa crença na neutralidade da ciência e no benefício linear do avanço científico-tecnológico, independente do contexto social. A crença no determinismo tecnológico ainda está presente, ainda que de uma forma sutil e naturalizada.

Apesar das dificuldades, é notório que, nas últimas décadas, a extensão vem ganhando cada vez mais espaço e relevância nas universidades brasileiras, superando o aspecto assistencialista e de prestação de serviços da primeira metade do século XX. Acreditamos que a extensão passa por um amadurecimento de seu papel, através de novas diretrizes e metodologias, que promovem programas e projetos em parceria com movimentos sociais e voltados ao enfrentamento de problemas concretos vividos pela população. A

extensão do século XXI tende a reconhecer as necessidades da população, dialogando aberta e horizontalmente com a comunidade, contribuindo para que sua realidade seja modificada e de forma que a pesquisa e o ensino também sejam transformados a partir dessa interação universidade-sociedade.

Como vimos no referencial teórico do presente livro, o projeto de universidade para o século XXI deve ser sustentado por forças sociais interessadas em protagonizá-lo. Esse protagonismo pode ser alcançado pela sociedade civil politicamente organizada, como grupos sociais e profissionais, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais e suas redes, cooperativas e universidades. Essa cooperação pode trazer um conjunto de iniciativas que aprofundem a responsabilidade social da universidade na linha de um conhecimento plural e solidário, como defendem os autores que citamos neste texto.

A curricularização da extensão, que vem sendo gradualmente inserida nas universidades, tem o objetivo de fortalecer institucionalmente o setor da extensão nas universidades e contribuir para a mudança nesse tripé desigual. O alinhamento dos currículos universitários, incorporando as recentes legislações acerca da extensão brasileira, e a atualização da agenda de pesquisa em torno de um maior olhar sobre os problemas concretos da realidade brasileira são passos importantes para alavancar o desenvolvimento do Brasil, além de recuperar a legitimidade social da universidade pública e para que os investimentos de recursos públicos concedidos a essa instituição façam sentido para a sociedade.

Como defendem alguns autores citados neste estudo, e com os quais concordamos, a gama temática de pesquisas científicas das universidades públicas brasileiras precisa ser ampliada e incluir, cada vez mais, o diálogo e a interação com os atores sociais impactados pelos resultados dessas pesquisas. O movimento de conscientização da necessidade de se viabilizar a interação entre a universidade e os movimentos sociais, para que juntos realizem ações de desenvolvimento e inclusão social, é uma demanda urgente. E, segundo Dagnino, esse movimento pode ser iniciado pelo setor que mais deve evidenciar a função social da universidade: a extensão.

Considerando-se a integração universidade-sociedade um importante desafio do campo CTS, a extensão universitária e conceitos como tecnologia social, economia solidária e tecnociência solidária surgem como uma possibilidade de transformação social através do conhecimento produzido na universidade. Essa transformação social pode ocorrer através de práticas voltadas para problemas reais da população, com a sinergia entre diferentes conhecimentos: acadêmicos, não acadêmicos, saberes populares e saberes locais. É possível observar como um dos grandes desafios da extensão universitária brasileira conseguir, de fato, que a ciência e tecnologia produzida na universidade se aproxime da vida real das pessoas

Para finalizar, acreditamos que a extensão universitária é um caminho promissor para que as universidades públicas façam uma nova ciência, mais inclusiva e dialógica com a comunidade a que serve. A extensão, direcionada para a prática efetiva de sua definição e

diretrizes, parece ser um dos caminhos para aprofundar o vínculo universidade-sociedade, tão necessários em tempos negacionistas.

Algumas iniciativas nesse sentido estão sendo praticadas por diferentes universidades brasileiras, mas elas precisam ser fortalecidas, multiplicadas e melhor sistematizadas, através de estudos acadêmicos voltados para a extensão. Esperamos que as universidades públicas brasileiras consigam vencer os grandes desafios que ainda persistirão no momento pós-pandemia e que este trabalho possa contribuir com outros estudos sobre extensão universitária no Brasil.

Referências

ACAUAN, Ana Paula. Ecologia de saberes (Entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Revista PUCRS**, Porto Alegre, v. 1, n. 191, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.pucrs.br/revista/ecologia-de-saberes/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ALBAGLI, Sarita; ROCHA, Luana. Ciência cidadã em tempos de emergências: iniciativas brasileiras ante a pandemia da COVID-19. **Arbor**, v. 197, n. 799, p. 1-14, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2404/3606>. Acesso em: 07 jan. 2022.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade nova no Brasil. In: **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros.php>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BOAVENTURA, Edivaldo. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes;

São Carlos, SP: EDUFSCar; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRASIL. **Decreto nº. 6096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 01 abril. 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 7233, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7233.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931.** Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-republicacao-139891-pe.html>. Acesso em: 06 abril. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 01 abril. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2020.

BUTLER, Judith. **Sobre a COVID-19: o capitalismo tem seus limites.** Blog da Boitempo. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/20/judith-butler-sobre-o-covid-19-o-capitalismo-tem-seus-limites/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. O pesadelo macabro da COVID-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00279>. Acesso em: 01 out. 2021.

CARVALHO, Laura. **Curto-circuito**: o vírus e a volta do Estado. São Paulo: Todavia, 2020.

CASTRO, Jorge Orlando; TOMMASINO, Humberto (comp.). **Los caminos de la extensión en América Latina y El Caribe**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Los-caminos-de-la-extension-en-america-latina-y-el-caribe.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000100603. Acesso em: 18 maio 2021.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Notas sobre a extensão universitária a partir de Gramsci. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 248-259,

dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/29607>

. Acesso em: 01 jul. 2021.

DAGNINO, Renato. **Um Debate sobre a tecnociência**: neutralidade da ciência e determinismo tecnológico. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

DAGNINO, Renato. **Tecnociência solidária**: um manual estratégico. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia social**: contribuições conceituais e metodológicas. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

DAGNINO, Renato (org). **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: UNICAMP, 2009.

DEUS, Sandra de. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios. Santa Maria: Ed. PRE-UFSM, 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/WNJs7WK6sgvBxDQTPjc5yzf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ESCOBAR, Herton. Pesquisadores alertam para risco de desmonte da ciência no Brasil. **Jornal da USP**, out. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/pesquisadores-alertam-para-risco-de-desmonte-da-ciencia-no-brasil/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FARIA, Doris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Avaliacao-Extensao.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária**, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS

(FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária.**

Manaus, AM, 2012. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

FRAGA, Lais Silveira. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 403-417, jul./nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/849jNsn5kVYkDzPgKjHWHB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FRAGA, Lais Silveira. Resistir e transbordar a partir da extensão: a incubadora tecnológica de cooperativas populares da Unicamp. **Revista do Edicc**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 3-16, out. 2018. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/edicc/article/view/5996>. Acesso em: 01 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Fiocruz). **Ciência Aberta**. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/ciencia-aberta>. Acesso em: 07 jan. 2022.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Fiocruz). **COVID-19 Favelas:**

Fiocruz aponta que a pandemia tem mais impacto em áreas pobres do Rio. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/podcast/covid-19-favelas-fiocruz-aponta-que-pandemia-tem-mais-impacto-em-areas-pobres-do-rio>. Acesso em: 20 ago. 2021.

HERINGER, Rosana. **Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro**, 2021. Disponível em:

<https://br.boell.org/pt-br/2021/02/27/politicas-para-educacao-superior-publica-nos-dois-primeiros-anos-do-governo-bolsonaro>. Acesso em: 20 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desemprego**. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 20 ago. 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD COVID-19**. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA).

Extensão universitária, economia solidária e geração de oportunidades no contexto da COVID-19: uma visão a partir de três

experiências concretas no território brasileiro. **Mercado de Trabalho: conjuntura e análise**, Brasília, v. 26, n. 69, p. 5-16, jun. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10189>. Acesso em: 14 abr. 2021.

KIND, Luciana; CORDEIRO, Rosineide. Narrativas sobre a morte: a gripe espanhola e a COVID-19 no Brasil. **Psicologia e Sociedade**, n.32, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240740>. Acesso em: 01 out. 2021.

LEPRATT, Massimiliano; FRANCA, Giordana. Education and Covid-19: the imperative of global citizenship education. **Sinergias: diálogos educativos para a transformação social**, Porto, n. 10, p. 159-162, jun. 2020. Disponível em: <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/132>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MARQUES, Fabrício. Cem anos da Reforma de Córdoba. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n.271, set. 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/cem-anos-da-reforma-de-cordoba/>. Acesso em: 28 set. 2021.

MAZZA, Luigi; AMOROZO, Marcos; BUONO, Renata. Pandemia do desemprego. **Revista Piauí**, 09 nov. 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/pandemia-do-desemprego/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão popular**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2014.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2002.

NEVES JÚNIOR, Edson José; MAISSIAT, Jaqueline. Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 588-611, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49792/3558>
5. Acesso em: 04 jan. 2022.

NOVAES, Henrique Tahan. **Reatando um fio interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina**. 2. ed. Editora Lutas Anticapital, 2019.

OLIVEIRA, Loryne Viana de. Articulações entre os estudos sociais de Ciência e Tecnologia e a educação freiriana na construção conceitual da extensão universitária. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 9., 2021, São Carlos. **Anais (versão preliminar)**. São Carlos, 2021, p. 68.

OLIVEIRA, Nilda Nazare Pereira; CROCCO, Fábio Luiz Tezini. A perna mais curta do "tripé": sobre as dificuldades de realizar extensão

universitária no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 9., 2021, São Carlos. **Anais (versão preliminar)**. São Carlos, 2021, p. 68.

PALACIOS, E. M. *et al.* Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). [S. l.]. **Cadernos de Ibero-América**, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003. 168p.

PALACIOS, E. M. O Programa Forte na sociologia do conhecimento e o princípio de causalidade. In: PORTOCARRERO, V. (org). **Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rnn6q/pdf/portocarrero-9788575414095-09.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PUCRS. **Desigualdade social cresce nas metrópoles brasileiras durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.pucrs.br/blog/desigualdade-social-cresce-nas-metropoles-brasileiras-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO (RENEX). **RENEX** (site). Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/home>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 7, n.1, p.53-60, jan/jun. 1984. Disponível em:
<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/396>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ROUBAUD, François *et al.* **The municipios facing COVID-19 in Brazil: socioeconomic vulnerabilities, transmission mechanisms and public policies**. Rio de Janeiro: Instituto de Economia/UFRJ, 2020. Disponível em:
https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2020/TD_IE_032_2020_ROUBAUD_et%20al.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em:
https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Afrontamentos, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra:

Almedina, 2008, p. 13-48. Disponível em:
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em:
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros.php>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SERAFIM, Milena Pavan. DIAS, Rafael de Brito. A importância da ciência e das universidades públicas na resolução de problemas sociais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 01, p. 1-4, mar. 2020. Disponível em: <https://blog.scielo.org/wp-content/uploads/2020/05/1982-5765-aval-25-01-1.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SILVA, Fabiano Couto Corrêa da; SILVEIRA, Lúcia da. O ecossistema da Ciência Aberta. **Transinformação**, Campinas, v. 31, p. 1-13, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tinf/a/dJ89vRg94Qxtf6Y7M49Hztr/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2022.

SUCUPIRA, Newton. **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1972. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26723. Acesso em: 28 mar. 2021.

TAVARES, Christiane Andrade; FREITAS, Katia Siqueira. **Extensão universitária**: o patinho feio da academia? Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 156p.

URIAS, Eduardo. A framework for Science Shop processes: results of a modified delphi study. **Futures**, v. 123, p. 1-18, out. 2020.

Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016328720301038>. Acesso em: 07 jan. 2022.

VÉRAS, Renata Meira; MEDEIROS, Luciana Fernandes de (org.). **Extensão universitária**: propostas exitosas em universidades nordestinas. Salvador: EDUFBA, 2019. 138 p.