



CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: POTÊNCIAS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA GESTÃO ACADÊMICA

Bernadete Maria Dalmolin¹ - UPF
Adriano José Hertzog Vieira² - UPF

Grupo de Trabalho – Políticas Públicas, Avaliação e Gestão do Ensino Superior
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O presente trabalho tematiza a gestão como articuladora e animadora das forças subjetivas, na intersubjetividade, que representam anseios, sonhos e desejos de uma proposta contemporânea de instituição universitária. A proposta retoma as grandes questões atuais que orbitam em torno das reformas universitárias, mostrando que ao longo de sua história, a universidade foi um espaço de tensões e de disputas entre diferentes projetos de sociedade. Nessa direção, discute o princípio de indissociabilidade que traz na sua bagagem o desejo de enfrentar comportamentos corporativos e fragmentados do saber; tomar consciência do contexto local e global, com suas redes, pressões e necessidades; desenvolver uma formação cultural mais ampla capaz de abarcar problemas típicos de uma sociedade plural e interconectada; envolver os diferentes atores no processo de construir e desenvolver criticamente o currículo com ensino, pesquisa e extensão. Compreende-se o currículo como eixo central das transformações pretendidas no mundo acadêmico, capaz de mobilizar forças para transcender a noção instrucionista do ensino, a visão disciplinar e conteudista do currículo, propondo-se a curricularização de todos os elementos que possibilitem a aprendizagem integral e integradora pela indissociabilidade. Dessa forma, sugerimos a curricularização da extensão como proposta integradora para a indissociabilidade, a partir da análise de algumas experiências desse processo em instituições de educação superior no

¹ Doutora e Mestre em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP). Graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Pelotas, Residência em Saúde Mental Coletiva e Especialização em Administração Estratégica em Saúde Mental Coletiva. Atua como docente e pesquisadora da Universidade de Passo Fundo/RS, desenvolvendo suas atividades nas áreas de Saúde Coletiva e Saúde Mental. Atualmente é Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo/RS. E-mail: berna@upf.br.

² Doutor em Educação: Aprendizagem, Dinâmica Curricular e Formação Docente pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Educação: Currículo, Cultura e Sociedade pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bacharel e Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). Assessor da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo (UPF). Coordenador Pedagógico da Editora Edebê Brasil. Diretor-Geral do Instituto Transdisciplinar de Formação Saber Cuidar. Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) Ecologia dos Saberes, Docência e Transdisciplinaridade (UCB). Autor do livro “Eixos Significantes: Ensaio de Um Currículo da Esperança na Escola Contemporânea” (Brasília: Universa, 2008). Organizador, com Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso, do livro “A Esperança da Pedagogia: Paulo Freire – Consciência e Compromisso” (Brasília: Liberlivro, 2012). Autor de vários artigos científicos e trabalhos em eventos. Palestrante e Conferencista. E-mail: adrianojhvieira@gmail.com.

Brasil, na Argentina e no Uruguai. Diante disso, propomos uma gestão transversalizada, capaz de realizar uma escuta qualificada dos anseios da comunidade, trabalhando no exercício coletivo da concretização de atitudes que possibilitem a formação integral dos sujeitos, em vista de uma sociedade mais justa, democrática e promotora da qualidade de vida.

Palavras-chave: Gestão. Currículo. Extensão. Universidade. Comunidade.

Introdução

O lugar da gestão configura-se como instituição dentro de instituições. Por isso, constitui-se impregnado de uma mitologia que o funda e sustenta. Chauí (2001) postula uma relação arquetípica e simbólica, com tudo o que é construído institucionalmente pelos grupos sociais. As funções de gestão, como produto institucional, são eivadas de significados projetivos das inúmeras subjetividades a elas relacionadas. Portanto, identificar, compreender e desconstruir essa miríade de projeções, desmistificando a gestão, formula-se em pressuposto para se pensar a efetividade gerencial como catalisadora de um projeto social, humanizado, promotor da autonomia, da subjetivação e do comprometimento com a qualidade de vida inclusiva, democrática e libertadora.

Escrevemos este trabalho motivados por uma experiência de gestão acadêmica da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo (UPF), no período entre 2011 e 2013, e atualmente pelos desafios da segunda gestão (2014-2018). O texto ainda configura-se em sistematização de fundamentos capazes de colaborar na busca de novos sentidos para práticas acadêmicas oriundas da extensão, na interconexão com as demais áreas que constituem o modo de ser da universidade, ou seja, o ensino e a pesquisa.

Nesse contexto e conscientes de que a gestão, considerando os argumentos já pautados, é atribuição representativa dos anseios de uma coletividade, precisamos as duas seguintes questões: em que sentido a extensão pode contribuir para o aprofundamento do ensino e da pesquisa e em que medida também pode ser por eles alimentada? Qual é o papel da extensão em uma ideia transversal de universidade, que possa oferecer formação profissional de excelência alicerçada na formação humana crítica e autônoma?

A partir dessas questões, a pesquisa desenvolvida tem por objetivos analisar algumas experiências de curricularização da extensão em instituições de educação superior no Brasil, na Argentina e no Uruguai e propor uma gestão transversalizada, capaz de realizar uma escuta qualificada dos anseios da comunidade, trabalhando no exercício coletivo da concretização de atitudes que possibilitem a formação integral dos sujeitos, em vista de uma sociedade mais justa, democrática e promotora da qualidade de vida.

Para alcançar a meta pretendida, tomamos como referência processos desenvolvidos na Universidade Federal do Paraná (UFP/Litoral), Universidade de São Paulo (USP/Leste), Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV/Argentina) e Universidad de La Republica (UDR/Uruguay). Os documentos dessas instituições, por nós analisados, resumem-se em teses de doutorado, documentos institucionais e textos completos apresentados em eventos acadêmicos.

Tem sido recorrente, no cotidiano de nossa trajetória docente, ouvirmos comentários que expressam a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Os professores manifestam a percepção da precariedade acadêmica com a qual estudantes chegam à universidade, sem o suporte necessário para o aproveitamento mais global oferecido pela educação superior. De outra parte, colecionamos manifestações que constataam a qualidade diferenciada da formação dos estudantes que vivenciam, junto ao ensino, a experiência em projetos de pesquisa e extensão.

Tais manifestações ensejam a possibilidade de se pensar a necessária, e já reconhecida, formação integral para a constituição das subjetividades. Os estudantes, por sua vez, expressam o descontentamento com uma rotina de ensino cansativa, baseada na exposição conteudista; reclamam do distanciamento acadêmico das especificidades profissionais para as quais estão se formando; e ressentem-se da falta de tempo para dedicarem-se aos estudos. Se nos aprofundarmos nessas manifestações, encontraremos sinais e evidências de uma proposta de educação superior que urge ser repensada. E, nesse contexto, a gestão acadêmica tem um papel fundamental, particularmente quando também propõe a si mesma a tarefa de repensar-se.

O tensionamento está posto: temos, no mesmo campo de atuação, professores, alunos, funcionários, sociedade em geral, todos com expectativas, saberes e um sem número de subjetividades, cabendo à universidade (especialmente à sua gestão) mediar essas relações com sensibilidade e responsabilidade social para efetivar seu papel na construção da excelência acadêmica.

Universidade e Indissociabilidade

Estudiosos da área relacionam as transformações da educação superior, particularmente ocorridas nas últimas duas décadas, a um conjunto de variáveis que tem como base principal o sistema econômico global, que traz a necessidade de profissionais com formação técnica profissionalizante para atender às necessidades do mercado, em um tempo

de formação cada vez mais reduzido e com baixo custo financeiro. Associada a isso, agrega-se ainda a escassa formação (especialmente pedagógica) dos professores e a precária formação da educação básica.

Segundo Bertolin (2011), essa realidade levou os sistemas nacionais de educação superior de diversos países a incentivarem reformas na educação, que, por sua vez, provocou a expansão das redes de instituições privadas, a redução dos financiamentos públicos e o aumento da competitividade no provimento de serviços educacionais. Como consequência, o autor adverte que a educação superior passa a ser reorientada “de acordo com os princípios e a lógica do mercado, perdendo, gradativa e progressivamente, o *status* de bem público e assumindo a condição de serviço comercial” (BERTOLIN, 2011, p. 239).

Em que pese a importância da preparação profissional, competente técnica e cientificamente, para atender às necessidades do mercado, as transformações influenciaram diretamente a qualidade da formação como um todo, em particular, aquela que poderá dar uma abrangência cultural mais ampla capaz de abarcar problemas típicos de uma sociedade plural e interconectada. Dalbosco (2015), ao analisar esse cenário, defende a ideia de que a formação para o exercício da cidadania precisa estar fundada em três pilares: “o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa” (p. 125). Contudo, reforça o autor, a tendência da educação superior é ficar cada vez mais privada dessa “perspectiva humanista, representada, por exemplo, pelas artes, letras, direito e filosofia”.

Outra dimensão importante a ser considerada no cenário atual da educação superior, e sobre a qual muitos estudiosos tecem críticas, é o reconhecimento da formação pedagógica como uma especificidade do seu trabalho. Nesse quesito, há a necessidade de compreender a importância dos saberes profissionais de determinadas áreas, mas, juntamente a essas, há também a necessidade de capacitar pedagogicamente o professor universitário para ampliar suas potencialidades de ensinar e de aprender.

O olhar sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é recente, tanto nas universidades brasileiras, como em outros países. Surge, então, este cenário impulsionado por, pelo menos, duas questões centrais: a necessária superação da fragmentação do conhecimento e da formação e de uma universidade mais comprometida com seu contexto social.

De outra parte, a indissociabilidade nasce da necessária vinculação entre o conhecer e o viver, demanda de um presente epistemológico, constatado por vários pensadores, como Santos (2011), Morin (2003), Nicolescu (2000), Moraes (2012), dentre outros. Para esses

autores, a complexa dinâmica da realidade exige um conhecimento que contemple ao máximo as dimensões humanas e sociais, transcendendo o universo racional e abarcando as experiências pessoais, os relacionamentos, os desejos e as emoções. A universidade tem sido, ao longo de sua história, espaço de tensões e de disputas entre diferentes projetos de sociedade, dentre os quais faremos referência a apenas alguns marcos que podem ilustrar momentos significativos na América Latina e no Brasil.

Em 1918, o Manifesto de Córdoba, e/ou Movimento pela Reforma Universitária Latino-americana, reivindicava universidades democráticas com alto nível acadêmico e socialmente comprometidas. Na ocasião, fazia referência a uma “terceira função” universitária: a extensão, que, juntamente com o ensino e a investigação, estreitaria as relações entre universidade e sociedade (AROCENA, 2010).

No Brasil, dois importantes marcos a respeito da indissociabilidade foram a Reforma Universitária de 1968 e a Constituição Federal de 1988. O primeiro, conduzido pelo Estado Militar em meio a profundas tensões com os movimentos estudantis, prometia a modernização das universidades, que destacava a necessária ampliação e articulação entre ensino e pesquisa e, a partir delas, dar respostas ao mundo do trabalho e a uma sociedade em desenvolvimento, especialmente por meio da prestação de serviços. Apesar das dificuldades de avanço no período, muitos educadores e militantes, dentre eles Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto, Anísio Teixeira e Ernani Fiori, que haviam construído um grande legado sobre/na educação no Brasil e no exterior, influenciavam a direção de uma pedagogia crítica, libertadora, emancipatória e aberta às necessidades sociais.

O segundo marco foi na década de 1980, precedendo a Constituição de 1988. Maciel e Mazzilli (2010) destacam o importante papel das reflexões sedimentadas desde os anos 60, passando pelas contribuições da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), as reivindicações da União Nacional de Estudantes (UNE), culminando com as Comissões da Constituinte que produziram o artigo 207 da Constituição Brasileira, que ressalta:

[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988).

Observamos, então, que a indissociabilidade proposta traz na sua bagagem muitas lutas de professores e outras forças da sociedade civil organizada as quais desejavam que o

ensino superior brasileiro buscasse a superação da fragmentação do trabalho docente de ensinar, pesquisar e fazer extensão.

A extensão universitária foi reforçada por esses movimentos devido à sua função de trazer mais possibilidade de interação social no seu objeto. Entretanto, também é frequentemente criticada pelo papel assistencialista e acrítico com que desenvolvia suas ações, muitas vezes cumprindo (precarosamente) o papel do Estado, como o fez no período do governo ditatorial militar.

Garcia (2012), em sua tese de doutorado, sinalizou momentos importantes da extensão nas universidades mundiais e suas funções em diferentes momentos históricos, dentre as quais se destacam: a necessidade de expandir o conhecimento para além dos espaços acadêmicos, a necessidade de capacitar as populações para o mercado de trabalho e a defesa da abertura das universidades para a sociedade.

Alguns desdobramentos da legislação brasileira mais recente explicitam a extensão nas instituições de ensino, como é o caso da Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), que menciona em seu parágrafo 4º do art. 1º:

As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, recentemente aprovado, também tem metas orientadas para a democratização do acesso à educação, com inclusão e qualidade. Nesse sentido, tem destaque a meta 12, estratégia 12.7, que estabelece a necessidade de “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), por meio dos instrumentos de avaliação institucional, também evidencia aspectos que dialogam com a extensão, quais sejam: a responsabilidade social da Instituição de Ensino Superior (IES), as políticas acadêmicas, a comunicação com a sociedade e a política de atendimento aos discentes.

Observamos, portanto, que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está na gênese do papel das universidades. Santos (2011) problematiza os modelos de universidades e defende que a universidade do século XXI seja construída em diálogo ou confronto com outros conhecimentos, de forma transdisciplinar e com responsabilidade

social, promovendo alternativas de pesquisa, formação, extensão e organização da universidade como bem público, de forma que, em sua especificidade, essa contribua para a identificação e a solução de problemas nacionais e globais.

Contudo, se a indissociabilidade evidencia uma força enquanto referência social, teórica e normativa, ela apresenta, ao mesmo tempo, limites e dificuldades para efetivar-se no contexto atual, dominado pela economia global de mercado, pela fragmentação e especialização do saber e pela ausência de uma concepção transversal de universidade. Assim, a educação superior subsumida pela demanda mercadológica, ao pautar-se pela lógica da racionalização e do lucro, perde-se enquanto vocação ao conhecimento, esvaziando-se como produtora de cultura e promotora da humanização. Decorre, dessa forma, a necessária mobilização por uma reflexão que retome a vocação da presença universitária, cujo cerne é a dinâmica curricular voltada para a construção de uma sociedade que promova a qualidade de vida dos sujeitos, em todas as suas dimensões.

A Questão do Currículo e da Curricularização da Extensão

Macedo (2007, 2012 e 2013) evidencia o modo como o currículo surge no cenário da educação, buscando igualar o sistema educacional ao sistema industrial, baseado na perspectiva da teoria taylorista, dentre outras. O autor destaca, também, as relações de poder intrínsecas, as tensões e contradições que permeiam as suas políticas e pautas prioritárias e a necessidade de responder a tantas demandas, desde os desafios de um mundo sempre em transformação até a necessidade de manter um *status quo* corporativo etc.

Silva (1999) lança questões que reforçam a necessidade de pensar o currículo enquanto conexão entre identidade e poder, tendo em vista que ele também forma significativamente aquilo que somos, ou seja, nossa identidade e subjetividade: “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (p. 27).

Nesse viés, é importante pautar a gestão acadêmica como mobilizadora da produção de subjetividades, considerando o papel formativo da universidade, em vista da inserção das pessoas nos distintos cenários sociais. Surge, então, outra emergência: pensar a curricularização da extensão universitária, priorizando a complexidade do conhecimento e a integralidade do ser humano. Por isso a necessária atitude problematizadora do currículo.

Compreendendo o *caráter relacional e construcionista* desse dispositivo institucional, Macedo (2013) cunha a expressão *atos de currículo*, que vem justamente trazer a

compreensão de que a formação se dá em *ato*, com todos os elementos que esse compõe: sentidos, significados, afetos, conhecimentos prévios, reinterpretações, experiências etc. É na perspectiva interconectada e processual que o currículo se desvencilha, que o autor credita a sua potência, refletida na qualidade da formação.

Trazendo essas questões para a realidade das universidades, começa a pulular o seguinte questionamento: nossos “currículos” são documentos “vivos”, em torno dos quais a vida acadêmica acontece, ou, ao contrário, são instrumentos burocráticos para cumprir requisitos legais e que não balizam a vida acadêmica, tampouco a tomada de decisão? A partir da indagação, surgem outras questões correlacionadas: qual é a forma de desenhar currículos no Brasil? Como se constrói sentido em torno dos temas curriculares?

Quando o conhecimento, enquanto produção, construção e sentido, impossibilita a evidência do sujeito epistêmico e seu reconhecimento no universo cultural, a aprendizagem dá lugar à instrução, impedindo o exercício da cidadania, a corresponsabilidade política e a criação de cultura e seu desdobramento na ciência.

Para tratar dessa complexidade, é necessário enfrentar e analisar com profundidade o tema do currículo nas IES, bem como os demais documentos que devem sustentar o saber-fazer universitário, debatendo com seus atores e enfrentando cada um dos limites identificados no processo. É nessa direção que trazemos algumas experiências exitosas que buscaram transpor ações pontuais para o conjunto da IES.

Nessa direção, encontramos estudos recentes da Universidade Federal do Paraná/UFPR/Litoral (KELLER-FRANCO, 2014; FAGUNDES, 2009; PEREIRA, 2012; COUTO, 2013) que descrevem e avaliam novas referências sobre universidade, currículo e formação naquela instituição. O pressuposto geral da proposta da universidade foi enfrentar o paradigma técnico-linear disciplinar que, em suas avaliações, era absolutamente insuficiente. A partir dessa identificação, houve um intenso trabalho de toda a comunidade acadêmica, buscando sustentar o trabalho fundamentado em princípios emancipatórios de desenvolvimento e aprendizagem. Apostou-se na construção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas, construindo os currículos por projetos. Os estudos analisam documentos, a dinâmica vivida pelos diferentes atores e sinalizam para abordagens integradas ao conhecimento, para relações dialógicas e formativas no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, entre outras.

Couto (2013), utilizando-se de duas experiências – a USP/Leste e a UFPR/Litoral as quais afirmam construir propostas inovadoras em seu PPI e outros documentos institucionais – definiu que

Um projeto é inovador quando pensa o currículo no eixo da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade, com vivências extracurriculares para os estudantes; quando rompe as barreiras entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática; quando busca um questionamento de questões referentes à vida e ao ser humano levando em consideração ideais democráticos; quando a construção da ciência está pensada dentro de valores éticos e morais; quando há uma produção do conhecimento pautada nas transformações sociais; e quando a formação do graduando não é encarada como acabada no período delimitado pela graduação. (2013, p. 98-99).

A autora constata que ambas as universidades estão inovando e trabalhando a pedagogia universitária, contudo, em uma delas o trabalho tem no ensino a sua atividade fundante, sendo a pedagogia universitária e a formação pedagógica muito mais presente do que na outra, em que o exercício fica submetido à atividade de pesquisador do docente. Sua tese sustenta que a inovação está diretamente relacionada ao modo de organização curricular do conhecimento, ao modo de conceber a relação do graduando com o conhecimento e à metodologia de ensino desenvolvida (COUTO, 2013).

A extensão universitária é uma das funções que compõe o tripé acadêmico e, como tal, é parte de um processo formativo de alunos, professores e funcionários. Sua inserção já deveria integrar a vida curricular das universidades, envolvendo o coletivo dos estudantes, mas, apesar da legislação vigente, ainda fica circunscrita em torno de um grupo de professores e de alunos que, após selecionados nas vagas disponíveis (em geral, poucas), conseguem dispor de tempo para o desenvolvimento dos projetos e ações dessa natureza.

Conforme já foi mencionado anteriormente, observamos que a presença da extensão nas universidades sempre foi permeada por relações de poder em torno *de que universidade* ou *de que formação queremos construir*. Nessa direção, entendemos que a “curricularização” necessita ser discutida e problematizada, buscando compreendê-la em um contexto mais amplo e complexo do que a simples inserção curricular, seja como disciplina, projeto ou programa. Ao contrário, sua inclusão dentro do formato curricular tradicional poderá ser (mais) um apêndice a satisfazer algumas das nossas ansiedades e/ou as exigências legais, correndo o risco de destruir a potência que a extensão pode ter em si, pela sua dialogicidade, porosidade e capacidade de captar distintas realidades.

A curricularização é a compreensão do currículo como um fenômeno que não pode ser distanciado das demandas da realidade (III JEM, 2014). Por isso, deve transversalizar os

currículos, com a singularidade de cada curso e de cada contexto histórico-social, buscando metodologias mais criativas e dinâmicas, que resultem, especialmente, em *salas de aulas* abertas e atrativas para os estudantes.

O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, em parecer (BRASIL, 1997), estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, e, dentre outras considerações, destaca: o estímulo de práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; o encorajamento do reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se referem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; e o fortalecimento da articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.

Destacamos dois aspectos fundamentais para se pensar a inserção da extensão na formação do estudante: primeiro, a partir de um olhar transversalizado (*dentro* da instituição e *o com o fora*, a sociedade), como formação para a autenticidade, e, o segundo, como formação para a pluralidade e convivência democrática.

Nessa direção, a concepção ético-política que deveria nortear o esforço para pensar a transversalidade entre extensão, pesquisa e ensino sustentaria uma concepção “avançada” de universidade e, por conseguinte, seria capaz de estabelecer de maneira mais adequada, ou seja, dialógica e conflitiva, a relação entre universidade e sociedade. Dessa forma, pensar de maneira orgânica a relação entre universidade e comunidade passa, obrigatoriamente, pelo aprofundamento interno da transversalidade entre o tripé que constitui a própria universidade. Tarefa irrenunciável da universidade, essa deve ser feita por ela, em diálogo crítico e construtivo com a sociedade, mas que não pode ser delegada em hipótese alguma para a sociedade.

Destacamos algumas experiências de curricularização apresentadas na Jornada de Extensão do Mercosul, em 2014: o trabalho da Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV/Argentina), o qual iniciou seus trabalhos universitários incorporando a extensão aos currículos por meio de ampla discussão entre professores, gestores, alunos e comunidade, que resultou no *Trayecto Curricular Integrador – Trabajo Social Comunitario* (TSC), cuja proposta é totalmente integrada às demais funções acadêmicas.

Implica la exploración de estrategias pedagógicas y epistemológicas que contribuyan a dinamizar la construcción de nuevos sentidos y resignificaciones que permitan transgredir, tensionar, trascender el conocimiento instituido, abriendo la posibilidad a la co-producción de conocimiento em relación com lo sujetos del territorio al cual pertenece la Universidad. (ÁVILA et al., 2014, p. 9).

A proposta da UNDAV integra pesquisa e extensão ao longo do currículo, com projetos transversais, envolvendo todas as áreas do conhecimento. Em geral, os alunos participam por três ou quatro semestres do TSC, de acordo com o tempo de cada nível de ensino:

Em el primero [...] trabajan aspectos teóricos sobre el sujeto social, procesos histórico [...], la conceptualización de políticas públicas, el problema social, las agendas de intervención, y herramientas metodológicas (con técnicas de la antropología social y otras ciencias, como la entrevista abierta, el registro de campo) para entender y enriquecer cada proyecto. El proyecto de extensión se elabora en el marco de un entendimiento con la organización que se trate, para ya desde el arranque poner pautas de mutuo interés. No vamos a tomarlos como objetos de estudio, ni objeto de capacitación o de práctica profesional. Las organizaciones son partes interesadas y colaborativas em el desarrollo de una actividad que contribuya de algún modo a la transformación o mejora de una situación dada. Em el segundo nivel del trayecto curricular se trabajan problemáticas em materia de salud, educación, ambiente tomando a una organización concreta como eje ordenador. Luego, em el tercer nivel, mientras continua el proyecto de extensión, avanzamos em la mirada histórica y el proceso de conformación de la organización y em la toma de conciencia sobre los cambios de políticas públicas y sociales em nuestro país (ÁVILA et al., 2014, p. 56-9).

Segundo os seus autores, o projeto se encontra em permanente construção e crescimento e propõe uma *aprendizaje em movimento*, pois tensiona tanto as práticas docentes quanto a formação profissional dos acadêmicos.

A Universidad de la Republica (UDELAR/Uruguay, 2010), no *Cuaderno de Extension Integralidad, Extension e Perspectivas*, sintetiza os espaços de formação integral e, neles, principalmente a curricularização da extensão – considerada a segunda Reforma Universitária, sendo a primeira em 1918, a partir do Manifesto de Córdoba – oferece diversas modalidades de extensão ao conjunto de atividades educativas da instituição a todos os estudantes de graduação:

De esa manera la formación de nuestros estudiantes tendrá una mayor conexión con la realidad que está más allá de las aulas, vinculando los com situaciones y sectores muy diversos. Ofrecerá oportunidades de afianzar el compromiso ético com la mejora de la calidad de vida de la gente, que en particular debemos assumir quem es hemos tenido el privilegio de acceder a la enseñanza superior pública financiada por toda la sociedad. Combinará mejor, de manera moderna, la enseñanza por disciplinas, que es la que predomina em las aulas, com la enseñanza por problemas, que surge cuando distintos actores combinan sus saberes específicos em un processo interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento. Mostrará a la sociedade com más claridade lo que pueden hacer para el progreso colectivo las personas altamente calificadas y el conocimiento avanzado. Y, por último pero no por ello menos importante, hará una mayor contribución para resolver efectivamente problemas de la comunidade com prioridad a los sectores más postergados (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2010, p. 15).

No Brasil, o trabalho desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná/Litoral chamou-nos a atenção pela amplitude da proposta, estendendo-se a todas as funções da universidade. Nessa instituição, houve um esforço para que os espaços curriculares de aprendizagem superassem a tradicional organização disciplinar. Assim:

São constituídos de três eixos: os Projetos de Aprendizagem, os Fundamentos Teórico-Práticos e as Interações Culturais e Humanísticas. Os projetos ocupam um a dois dias da semana. Nesse espaço, os alunos desenvolvem projetos que ampliam a aprendizagem, aliando os interesses pessoais com as necessidades da comunidade, orientados por professores que os estimulam e desafiam a construir processos autônomos na busca do conhecimento. Os professores, também, desenvolvem na região projetos denominados de “Projetos de Ação Docente”. A instituição estimula e promove ações integradas com as políticas públicas, os “projetos Institucionais” (KELLER-FRANCO, 2014, p. 80).

A concretização da curricularização, assim como da indissociabilidade entre E-P-Ext, supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e no interesse da maioria da sociedade. Dessa forma, acreditamos que a cada instituição cabe encontrar o seu caminho, correndo riscos e avaliando constantemente o seu processo com o *dentro e o fora* dela, sem nunca perder de vista a formação para a autenticidade e para a pluralidade e convivência democrática.

Considerações Finais

É a partir da compreensão de que as atividades de extensão contêm um valor intrínseco, com potência para contribuir com a qualidade da formação, e que o currículo pode ser pensado na presença dos atores que o concebem e usufruem dele, *em ato*, que se quer propor algumas estratégias de participação da extensão nos processos de construção dos

currículos, levando em consideração a integralidade com as funções de ensino e pesquisa como forma de aprender e ensinar.

Considerando os argumentos relacionados e desenvolvidos neste trabalho, postulamos que a gestão – como *locus* da projeção de uma série de desejos, expectativas e sonhos daqueles que a sustentam – em sua energia fundadora, tem como tarefa, antes de qualquer empreendimento burocrático ou formal, gerir os processos de formação dos sujeitos que compõem o universo legitimador das demandas gerenciais. Com isso, queremos dizer que, primordialmente, a gestão é gestão das pessoas, seus desejos e sonhos.

Sendo assim, a missão de promover meios para que os sujeitos se constituam como autores, protagonistas de seus processos de constituição, comprometidos com a construção de uma sociedade promotora da qualidade de vida, responsáveis pela recriação da cultura capaz de sustentar o sonho de humanização alimentado pela humanidade ao longo de milênios, é tarefa primordial de todo gestor, ou gestora.

No âmbito da gestão universitária, particularmente indicada no início deste trabalho, na Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, entendemos que a mobilização das atitudes relacionadas a seguir pode contribuir para a qualidade da formação no âmbito da Universidade de Passo Fundo:

- a) Promoção da qualificação docente, na correlação com todos os atores que a compõe, nos distintos contextos em que o professor atua, desde o cotidiano da sala de aula, registrado e refletido, até os eventos mais tipificados, tais como palestras, seminários ou cursos próprios para esse fim;
- b) A compreensão de que o trabalho docente também se constitui em gestão dos processos de aprendizagem que transcendem a transmissão informativa, embora a englobem. Para isso, é imprescindível o fomento de meios que focalizem a problematização como ponto de partida da construção do conhecimento, a interdisciplinaridade como recurso integrador das áreas e disciplinas e a realidade como cenário da concretização da aprendizagem significativa e do comprometimento social;
- c) A qualificação desse percurso, coletivamente palmilhado, em um processo no qual poderão ser identificadas as necessidades formativas de cada grupo (colegiados, conselhos de unidades, grupos específicos por projetos, áreas, conhecimentos específicos e pedagógicos), e pactuadas suas responsabilidades para com as diretrizes e princípios das políticas (ensino, pesquisa e extensão), em consonância

com princípios e diretrizes de outras políticas públicas com as quais a formação/universidade dialoga;

- d) A criação de momentos e espaços específicos para acolher docentes e discentes nas suas dúvidas e inquietações relacionadas à implementação de seus estudos, projetos e demais ações;
- e) A garantia de apoio e assessoramento aos professores no que tange à integralidade (indissociabilidade e visão sistêmica, interconectadas), a novas metodologias, ao monitoramento e à avaliação das suas ações e a outros processos pedagógicos necessários;
- f) O redimensionamento e o fortalecimento das instâncias articuladoras da gestão, por meio de frentes de trabalho nas vice-reitorias, compostas por colegiados permanentes, que integrem as assessorias. Dos colegiados, emanam as atribuições específicas de planejamento, acompanhamento de processos, proposições, avaliações, formações específicas e reflexões que sustentem as decisões da gestão. Dessa forma, há a constituição de uma rede transversal de trabalho, conforme a necessidade de cada situação;
- g) O estudo de formatos distintos de transversalização, a partir da compreensão da integração e da indissociabilidade, junto a cada curso na discussão de um projeto, na revisão dos PPCs, na proposição de debates com os estudantes, pautando questões acadêmicas e estimulando o engajamento dos mesmos no processo formativo;
- h) A promoção de um amplo debate em torno da missão e da vocação da universidade, na discussão externa nos fóruns de dirigentes da educação, com os parceiros institucionais e com a sociedade em geral.

Um pressuposto fundamental para a indissociabilidade é o de que a gestão esteja integrada e trabalhando junto na efetivação da proposta como modo de aprofundamento e validação da transversalização e da indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino. Nessa direção, a equipe gestora da UPF (mandato 2014-2018) já assumiu a prioridade dessa agenda, colocando-a como estratégica no seu processo de trabalho, proporcionando discussões entre si e/ou com os assessores e/ou outros convidados na busca de aprofundar, detalhar e subsidiar o projeto e a tomada de decisões.

Precisamos considerar que cada instância da universidade tem diferentes formas de desenvolver o seu trabalho e perspectivas distintas para compreender a formação e o sistema

organizativo. É a partir da aproximação dessas diferenças, dos diálogos sistemáticos e contínuos dos grupos, que poderemos ter as sínteses para criar a necessidade do outro, do integral, do indissociável e consolidarmos o papel primordial da universidade que é um todo *que se tece junto*.

Contudo, é preciso cautela e paciência para compreender que uma mudança dessa natureza exige uma capacidade de mobilização coletiva contundente e de tempo. Tempo para maturar, sensibilizar, romper bloqueios burocráticos, eliminar resistências, angústias e anseios frente ao desconhecido, ao novo. Desse modo, e compreendendo que há “muitas universidades dentro da universidade”, propomos uma “linha de fuga” no sentido Guattariano, de encontrar espaços dentro dessa estrutura maior, que sejam mais flexíveis, desejosos, inventivos e capazes do novo.

Em outras palavras, uma vez alinhada à proposta no âmbito da gestão, os grupos de trabalho identificam quais cursos, situações ou processos encontram mais potência para implementar a proposta de transversalidade. Acreditamos, com base no que já foi apresentado, que esse formato acelera os processos daqueles que estão mais dispostos a iniciar um percurso de mudança e dissemina a possibilidade de fazê-la nos espaços mais resistentes, buscando formas singulares para cada situação.

Assumir tais posicionamentos consiste também, portanto, no ato de autoconhecimento e autoanálise, com sentido social e político intrinsecamente relacionado a determinados projetos políticos e pedagógicos que precisam ser construídos coletivamente (DALBEN; VIANNA; HENRIQUES, 2008).

Consequentemente, ao exercitar a gestão como mobilização de uma rede de ações que catalisam a energia dos sujeitos para um projeto comum, potencializa-se os desejos simbolizados no lugar do gestor, legítimo representante das projeções dos sujeitos que o sustentam, direcionando as forças institucionais para a execução dos sonhos compartilhados, alimentados, sustentados e realizados nas práticas cotidianas. Caso contrário, apenas juízos de valor e discursos teóricos marcarão o contexto da proposta universitária, pondo em risco o projeto mais amplo, que evidencia a legítima e real vocação da instituição.

REFERÊNCIAS

AROCENA, Rodrigo. Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? In: **Cuadernos de Extensión** - N° 1 Integralidad: tensiones y perspectivas. Universidad de la República. Uruguay, 2010. Disponível em:

<http://www.extension.edu.uy/system/files_force/Cuaderno_integridad.pdf>. Acesso em: 22 abr 2015.

ÁVILA, Rodrigo; GARAÑO Ignacio; ELSEGOOD, Liliana; HARGUINTEGUY, Facundo. **Universidad, territorio y transformación social**. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda/UNDAV Ediciones, 2014.

BERTOLIN, Julio C. G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 237-248, 2011.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação/CES/776/97. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Brasília, DF, 13 nov. 2013. Edição extra.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**, Mito Fundador e Sociedade Autoritária. 4. ed. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2001.

COUTO, Lígia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**. 2013. 188 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DALBEN, Angêla I. L. F; VIANNA, Paula C. de M.; HEHRIQUES, Augusto O. S. Gestão e Avaliação da Extensão Universitária: a construção de indicadores de qualidade. In: ARAÚJO FILHO, Targuino; THIOLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologias para projetos de Extensão**: apresentação e discussão. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

DALBOSCO, Claudio. A. C. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação** (UNICAMP). Campinas v. 20, p. 123-142, 2015.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Universidade e Projeto Político-Pedagógico**: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil. 2009.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente**. 2012. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

KELLER-FRANCO, Elize. **Movimentos de mudança:** um estudo de caso sobre inovação curricular em Cursos de Licenciatura da UFPR/Litoral. 2014. Tese (Doutorado em Educação – Currículo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade:** luzes para uma educação intercristica. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do currículo**, Paraíba v.5, n.1, p. 176-183, jun./dez. 2012.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MACIEL, Aderlândia da Silva e MAZZILLI, Sueli. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: percursos de um Princípio Constitucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, 33. 2010, Caxambú. **Coletânea...** Caxambú, 2010. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente.** 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORIN, E. **O Método V:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da Transdisciplinaridade.** Lisboa: Hugin, 2000.

PEREIRA, Carolina Arantes. **Processo de Formação de Professores Universitários engajados no Currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR/Litoral.** 2012. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade do Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR). Uruguay. Integralidad: tensiones y perspectivas. **Cuadernos de Extensión**, Uruguai. n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.extension.edu.uy/system/files_force/Cuaderno_integralidad.pdf>. Acesso em: 18/02/2015.