

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
TERRITORIAL E MEIO AMBIENTE**



FERNANDA MARCIA KUMM

**ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADES: A
EXTENSIONALIDADE UNIVERSITÁRIA E A FUNÇÃO
SOCIAL NA FRONTEIRA TRINACIONAL**

ARARAQUARA –SP

2025

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
TERRITORIAL E MEIO AMBIENTE**

FERNANDA MARCIA KUMM

**ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADES: A
EXTENSIONALIDADE UNIVERSITÁRIA E A FUNÇÃO
SOCIAL NA FRONTEIRA TRINACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Doutorado, na Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora

Linha de pesquisa: Dinâmicas Territoriais, Políticas Públicas e Vulnerabilidade Social.

Orientadora: Professora Doutora
Helena Carvalho De Lorenzo

Coorientadora: Professora Doutora
Alessandra Santos Nascimento

ARARAQUARA –SP

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

K98e Kumm, Fernanda Marcia

Entre expectativas e realidades: a extensionalidade universitária e a função social na fronteira trinacional/Fernanda Marcia Kumm. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2025.

150f.

Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Helena Carvalho De Lorenzo

Coorientador: Profa. Dra. Alessandra Santos Nascimento

1. Extensionalidade universitária. 2. Indissociabilidade.
3. Função social. I. Título.

CDU 577.4



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

Rua Voluntários de Bóvia, 1308 - Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 | (16) 3301-7100 | www.uniara.com.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome do Aluno: **FERNANDA MARCIA KUMM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Doutorado, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Helena Carvalho De Lorenzo
UNIARA

Documento assinado eletronicamente
MILENA PAVAN SERAFIM
Data: 17/02/2025 14:07:00
Verifique em <http://portal2025.sig.br>

Profa. Dra. Milena Pavan Serafim
UNICAMP

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho
UNIARA

Documento assinado eletronicamente
EDISON LUIZ LAISMANN
Data: 17/02/2025 15:34:30
Verifique em <http://portal2025.sig.br>

Prof. Dr. Edison Luiz Laismann
UNOESTE

Prof. Dr. Zildo Gallo
UNIARA

Araraquara – SP, 17 de fevereiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, a quem devo toda honra e glória, pois Ele é a fonte inesgotável de sabedoria, força e luz. Sua graça infinita foi o alicerce que me sustentou e me guiou a cada passo dessa jornada, permitindo-me aprender e crescer a cada novo desafio. Esta jornada foi marcada por desafios e momentos de intensa dedicação, e não teria sido possível sem o apoio fundamental de muitas pessoas.

Ao meu filho amado, João Pedro Tavares Kumm, que, com sua inocência e sabedoria, me ensina diariamente o que significa perseverar, sempre ao meu lado, vivenciando todos os momentos de dificuldade e alegria. Ao meu marido, Pedro Tavares, que foi o meu pilar em todos os momentos, compartilhando os altos e baixos da caminhada e me mostrando, a cada dia, o valor da parceria e do apoio mútuo.

A minha mãe, que sempre me incentivou com um apoio incondicional, mesmo nas dificuldades, me fortalecendo e inspirando a seguir em frente. Também agradeço profundamente ao meu pai, Evaldo Kumm, que já não está mais entre nós. Ele foi o alicerce de tudo o que sou, e seu amor, esforço e dedicação me acompanharam em cada etapa dessa trajetória. Mesmo em sua ausência, seu legado de sabedoria e força continua a me guiar.

Sou imensamente grata à minha orientadora, Profa. Dra. Helena Carvalho De Lorenzo, e à minha coorientadora, Profa. Dra. Alessandra Santos Nascimento. À minha orientadora, minha eterna gratidão por seu acompanhamento constante. Mesmo enfrentando desafios pessoais, ela jamais deixou de me guiar com generosidade, dedicação e sabedoria. Uma pessoa e profissional admirável, sempre assertiva em suas palavras e orientações, cuja experiência, paciência e atenção foram fundamentais para a realização e condução da minha pesquisa. À minha coorientadora, sou igualmente grata pela sua prestatividade, pelo vasto conhecimento que compartilhou comigo e pela visão enriquecedora que me proporcionou. Ambas, com seu conhecimento e experiência, foram pilares essenciais para a realização desta. Não tenho palavras suficientes para expressar o quanto sou grata pela confiança depositada em mim. A generosidade e sabedoria de ambas foram imprescindíveis para o meu desenvolvimento nesta trajetória, pois todos que têm o privilégio de aprender com elas saem enriquecidos.

À Dra. Vera Lucia Silveira Botta Ferrante, coordenadora do Programa de Pós-Graduação, expresse meu profundo agradecimento pelo constante acompanhamento, pela participação ativa nos seminários e por viabilizar um ensino de excelência, que contribui de forma significativa para a construção do conhecimento acadêmico de todos os alunos do programa. Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da Universidade de Araraquara – UNIARA. Em especial, sou grata ao Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho, ao Prof. Dr. Zildo Gallo e ao Prof. Dr. Henrique Carmona Duval pela participação nas avaliações das bancas, pelos ensinamentos, orientação e apoio durante toda a minha jornada acadêmica.

Meus agradecimentos aos avaliadores externos, cujo olhar crítico e contribuições foram para o aprimoramento desta pesquisa. Ao Prof. Dr. Edison Luiz Leismann (UNIOESTE/PR), não apenas por sua atuação como avaliador da minha banca de tese, mas também por ser uma fonte de inspiração ao longo da minha trajetória acadêmica. Sou eternamente grata por sua orientação, apoio e influência na decisão de continuar meus estudos após o mestrado. Agradeço ainda à Professora Dra. Milena Pavan Serafim (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP/SP) por sua valiosa participação na avaliação da banca. Foi uma honra conhecê-la e aprender com sua vasta experiência na área de extensão.

Também expresso minha eterna gratidão aos colegas de profissão que viabilizaram a realização do meu doutorado. Ao Dr. Sinval Roberto de Souza e à Dra. Leonor Venson de Souza, registro meu profundo agradecimento pelas valiosas trocas, pelo compartilhamento de experiências e pelo apoio constante ao longo dessa trajetória.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para essa caminhada, minha gratidão é imensa. As palavras são insuficientes para expressar a importância de cada um de vocês, mas saibam que todos tiveram um papel essencial na realização deste trabalho.

RESUMO

Discutir a ressignificação da função social da universidade é retomar o debate em torno da extensão universitária, que passa a ser vista com um potencial inovador e um viés transformador, um instrumento fundamental na difusão das práticas educacionais alinhadas aos diversos anseios da sociedade contemporânea. Destarte, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2024, e as Diretrizes Nacionais de Extensão Universitária (DNEU), de 2018, atribuíram um novo status à extensão universitária, reafirmando sua importância na relação da universidade com a sociedade. À luz do exposto, esta pesquisa tem por propósito central analisar a extensionalidade na Universidade Federal da Integração Latino-Americana à luz de tais Diretrizes, ou seja, verificar como esta instituição tem respondido às novas orientações do Estado para a realização da extensão no ensino superior, buscando identificar suas especificidades frente ao cenário da extensão no Brasil. Para explorar a extensionalidade universitária buscou-se classificar as ações extensionistas a partir das categorias analíticas: atores sociais envolvidos; público-alvo; atividades de extensão e institucionalização; objetivos e motivações; tipo de conhecimento; impactos, produtos e benefícios; legitimação social; função e compromisso social; inserção contextual e histórica, refletindo se e em que medida tais categorias são pertinentes para identificar os resultados da curricularização da extensão. Ademais, a pesquisa visou verificar a percepção dos responsáveis pela gestão da extensão na UNILA sobre a relevância da extensão universitária e o processo de curricularização na universidade. Diante disso, fica evidenciado que a pesquisa contempla uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Para a coleta dos dados, foram utilizados dois instrumentos principais: entrevistas semiestruturadas (com os atores sociais responsáveis pela condução da área de extensão na UNILA) e análise documental. Para efetivação desta última, recorreu-se à análise de conteúdo com intermediação de estratégia de triangulação dos dados. Como resultados, a análise indica que a curricularização da extensão na universidade ainda se encontra em fase de implantação, demandando o desenvolvimento de critérios mais precisos para avaliar os resultados e o impacto social das ações extensionistas nas comunidades atendidas. A tese identificou que a localização da UNILA, na tríplice fronteira, traz tanto potencialidades quanto dificuldades burocráticas adicionais, para que esta universidade contribua para fomentar a integração regional e o desenvolvimento, reforçando, assim, o seu papel estratégico na transformação social. A pesquisa demonstrou que a atuação extensionista da UNILA, fora dos limites fronteiriços, ainda é um desafio; ao qual se soma o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que estabelece que a extensão seja uma via de mão dupla, isto é, construída de modo a permitir que a comunidade acadêmica se conecte com a sociedade para desenvolver a práxis do conhecimento.

Palavras-chave: Extensionalidade universitária. Indissociabilidade. Função social.

ABSTRACT

Discussing the redefinition of the social function of the university is to resume the debate around university extension, which is now seen as having innovative potential and a transformative bias, a fundamental instrument in the dissemination of educational practices aligned with the diverse desires of contemporary society. Thus, the National Education Plan (PNE), from 2014-2024, and the National Guidelines for University Extension (DNEU), from 2018, attributed a new status to university extension, reaffirming its importance in the relationship between the university and society. In light of the above, this research has as its central purpose to analyze extensionality at the Federal University for Latin American Integration in light of such Guidelines, that is, to verify how this institution has responded to the new guidelines of the State for carrying out extension in higher education, seeking to identify its specificities in relation to the extension scenario in Brazil. To explore university extensionality, we sought to classify extension actions based on the analytical categories: social actors involved; target audience; extension activities and institutionalization; objectives and motivations; type of knowledge; impacts, products and benefits; social legitimacy; function and social commitment; contextual and historical insertion, reflecting on whether and to what extent such categories are relevant to identify the results of the curricularization of extension. Furthermore, the research sought to verify the perception of those responsible for the management of extension at UNILA about the relevance of university extension and the process of curricularization at the university. In view of this, it is evident that the research contemplates a qualitative, exploratory and descriptive approach. For data collection, two main instruments were used: semi-structured interviews (with the social actors responsible for conducting the extension area at UNILA) and documentary analysis. To carry out the latter, content analysis was used with the intermediation of a data triangulation strategy. As a result, the analysis indicates that the curricularization of extension at the university is still in the implementation phase, requiring the development of more precise criteria to evaluate the results and social impact of extension actions in the communities served. The thesis identified that UNILA's location on the triple border brings both potential and additional bureaucratic difficulties for this university to contribute to fostering regional integration and development, thus reinforcing its strategic role in social transformation. The research demonstrated that UNILA's extension activities outside the borders are still a challenge; to which is added the inseparability of teaching, research and extension, which establishes that extension is a two-way street, that is, built in such a way as to allow the academic community to connect with society to develop the practice of knowledge.

Keywords: university extensionality; inseparability; social function.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura da Pesquisa.....	30
Figura 2. Princípios da Reforma de Córdoba.....	45
Figura 3– Objetivos do FORPROEX para extensão universitária em 2023.....	58
Figura 4– Eixos para execução e avaliação da Extensão Universitária no Brasil	60
Figura 5– Diretrizes Legais da Extensão Universitária no Brasil.....	62
Figura 6 –Indissociabilidade Curricular	65
Figura 7– Síntese da Estratégia de Pesquisa	70
Figura 8– Objetivos e Técnicas de coleta e análise dos dados	71
Figura 9 – SIGAA: Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – UNILA.....	76
Figura 10 – Mapa de localização da Tríplice Fronteira.....	87
Figura 11- Mapa Foz do Iguaçu – Localização UNILA.....	88
Figura 12 – Organização da Estrutura Departamental da PROEX na UNILA.....	92
Figura 13 – Documentos Orientadores das Ações na UNILA.....	93
Figura 14 – Classificação das Ações de Extensão da UNILA	95
Figura 15 – Áreas de Conhecimento da UNILA.....	96
Figura 16 – Temáticas de Extensão da UNILA	97
Figura 17 – Mapa de Atores Sociais da Região de Fronteira Trinacional	103
Figura 18 – Atores Sociais Vinculados aos Projetos de Extensão - 2022.....	104
Figura 19 – Transferência de Conhecimento – Ênfase Cultural.....	105
Figura 20 – Objetivos e Motivações dos Projetos de Extensão.....	105
Figura 21 – Resultados e benefícios das atividades de extensão realizadas	106
Figura 22 – Percepção sobre a Função Social na Universidade.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Arcabouço Teórico Contemplado na Pesquisa	31
Quadro 2 - Diferentes Concepções da Extensão	51
Quadro 3 - Encontros de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas	59
Quadro 4 - Objetivos da Política Nacional de Extensão Universitária	63
Quadro 5 – Referências Documentais	74
Quadro 6 - Endereço Eletrônico – Site UNILA	75
Quadro 7 – A relação dos participantes entrevistados	78
Quadro 8 - Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária.....	81
Quadro 9 – Categorias analíticas e operacionais para estudar a extensão	82
Quadro 10 – Registro das ações por áreas temáticas no período de 2016 a 2022.....	100
Quadro 11 – Categoria: Transferência de Conhecimento	104
Quadro 12 –Entrevista com os atores sociais atuantes na extensão – UNILA	108
Quadro 13 – Síntese das respostas dos entrevistados – Função Social.....	121
Quadro 14 – Matriz de Correspondência entre Objetivos e Evidências	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de Discentes dos Cursos de Graduação – UNILA	89
Gráfico 2 – Ações de extensão em execução no período de 2016 a 2022.....	98
Gráfico 3 – Ações de extensão não aprovados no período de 2016 a 2022	99
Gráfico 4 – Proporção das ações por temática no período de 2016 a 2022.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BR-469** - Rodovia Federal 469
- COSUEN** - Comissão Superior de Ensino
- COSUEX** - Comissão Superior de Extensão
- DCNs** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DNEU** - Diretrizes Nacionais de Extensão Universitária
- FORPROEX** - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- LAI** - Lei de Acesso à Informação
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- MEC** - Ministério da Educação
- Mercosul** - Mercado Comum do Sul
- OCDE** - Organização pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ODS** - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PIB** - Produto Interno Bruto
- PNAE** - Plano Nacional de Educação
- PNEXT** - Política Nacional de Extensão
- PPC** - Projeto Pedagógico de Curso
- PRAE** - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
- PROAGI** - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
- PROEX** - Pró-Reitoria de Extensão
- PROGEPE** - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
- PROGRAD** - Pró-Reitoria de Graduação
- PROINT** - Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais
- PROPLAN** - Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
- RN 12** - Rodovia Nacional 12
- SIGAA** - Sistema de Informação e Gestão Acadêmica
- TCLE** - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFPR** - Universidade Federal do Paraná
- UNIARA** - Universidade de Araraquara
- UNILA** - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
- URJ** - Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DELIMITAÇÃO DA LACUNA DE PESQUISA	20
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	24
1.2.1 Objetivo geral.....	25
1.2.2 Objetivos Específicos.....	25
1.3 JUSTIFICATIVA.....	25
1.4 HIPÓTESE	29
1.5 ESTRUTURA DA PESQUISA	30
2 NAVEGANDO PELO ENSINO SUPERIOR: DA HISTÓRIA À NOVA MISSÃO	31
2.1 CONFIGURAÇÕES E CONTEXTOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	31
2.1.1 Evolução e influências históricas do ensino superior.....	37
2.1.2 O Movimento de Córdoba e suas repercussões no Ensino Superior	44
2.1.3 Construindo pontes: o papel da universidade na trilha da função social	45
2.2 PELOS CAMINHOS DA EXTENSÃO: A DINÂMICA DAS CONCEPÇÕES	49
2.2.1 A articulação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX).....	56
2.2.2 Avanços regulatórios da extensão universitária no Brasil.....	61
2.2.4 Explorando o potencial emancipatório da extensão universitária	64
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA	68
3.2 UNIVERSO DE PESQUISA	72
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	79
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A DINÂMICA DA EXTENSÃO	85
4.1 CONHECENDO O LÓCUS: O PAPEL ESTRATÉGICO DA UNILA NO CONTEXTO REGIONAL.....	85

4.2 TRAJETÓRIAS DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRAÇÃO – UNILA.....	90
4.3 PRÁTICAS DE EXTENSÃO: EXPERIÊNCIAS E INICIATIVAS DA UNILA.....	95
4.4 A DINÂMICA EXTENSIONISTA NA UNILA: A PARTIR DOS PROJETOS DE EXTENSÃO.....	102
4.5. AS VOZES DA EXTENSÃO: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS NA UNILA	107
4.6 OS REFLEXOS DA CURRICULARIZAÇÃO NA FUNÇÃO SOCIAL NA UNILA	120
5 CONCLUSÃO.....	124
5.1 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS	124
5.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	127
5.3 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	129
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
APÊNDICE	142
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA – ATORES SOCIAIS DA EXTENSÃO..	144
APÊNDICE C: ROTEIRO SÍNTESE - ANÁLISE DOS PROJETOS DE EXTENSÃO..	145
APÊNDICE D: RELAÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO.....	146
ANEXOS	148

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a compreensão da extensão universitária passou por uma evolução notável, impactando as práticas acadêmicas atuais. Impulsionada pelo processo da reestruturação curricular, a integração da extensão nos currículos de graduação trouxe transformações estruturais às instituições de ensino superior. Esse processo não apenas exigiu a reconfiguração das práticas formativas, mas também demandou uma reavaliação da extensão em si. Essa compreensão da extensão ressalta o compromisso das instituições de ensino superior com a comunidade, ao mesmo tempo em que enfatiza a disseminação do conhecimento gerado internamente, reafirmando sua função como terceira missão (Klaumann, 2023). Essa visão também é compartilhada pelos argumentos de Tommasino (2016), que concede centralidade à extensão, ao evidenciar que ela deve ser um processo orientado para promover uma aproximação prática e legítima entre a universidade e a sociedade com o objetivo de fortalecer o compromisso social.

Originada nas instituições europeias, como Cambridge e Oxford, em 1871, as atividades extensionistas eram oferecidas, inicialmente, na forma de cursos de educação continuada, com o intuito de disseminar conhecimento além dos muros da academia. No Brasil, as primeiras iniciativas de extensão universitária tiveram início em 1911, com a Universidade de São Paulo (USP) pioneira em estabelecer a extensão como um espaço dedicado à realização de sua obra social. Posteriormente, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), fundada em 1920, também se destacou na promoção da extensão universitária, dando início a uma trajetória de reflexões sobre o papel da extensão no fortalecimento do compromisso social que, ao longo dos anos, tem sido continuamente discutido e reforçado por meio de normativas e dispositivos legais.

Na década seguinte, a extensão universitária foi formalizada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 e, posteriormente, regulamentada pela Lei Básica da Reforma Universitária nº 5.540/68, sendo reconhecida sob uma concepção assistencialista, embora ainda não considerada uma função social universitária. Essas duas legislações estabeleceram que as instituições de ensino superior deveriam promover a melhoria das condições de vida das comunidades. Assim, nas décadas de 1950 e 1960, impulsionada também por movimentos sociais estudantis, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) expandiu suas atividades para além da função educacional tradicional, assumindo um compromisso com a responsabilidade social (Oliven, 2002; Favero, 2006; Saviani, 2004). Nesse período, a URJ ganhou notoriedade através da Associação Brasileira de

Educação e da Associação Brasileira de Ciências (Souza *et al.*, 2019), pois ambas buscavam, à época, enfatizar as concepções e funções da universidade no Brasil, inclusive, defender sua autonomia e propor um modelo nacional de ensino superior.

Tanto a atuação dos movimentos estudantis quanto os novos marcos legais influenciaram a articulação do compromisso social das universidades. Esses atores e instrumentos conferiram relevância ao papel da universidade, ao reconhecerem suas limitações no cumprimento da função social (Teixeira, 1969), mas também abriram espaço para que, a partir de 1970, novos direcionamentos começassem a ser articulados. A busca por uma redefinição da função universitária frente às demandas da sociedade gerou um debate mais amplo sobre o papel e a responsabilidade das universidades na transformação social. Em meio a essas mudanças, em 1975, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Extensão Universitária, elaborou a primeira política de extensão, denominada Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Esse plano marcou uma expansão significativa das atividades de extensão, passando a incluir não apenas cursos e serviços, mas também projetos comunitários, e estabelecendo uma nova abordagem para a extensão universitária no Brasil (MEC/DAU, 1975; MEC *et al.*, 1974).

Nos anos seguintes à década de 1980, a extensão universitária começou a adotar uma abordagem mais integrada com a sociedade, buscando atender às suas necessidades e expectativas. Nesse período, surgiram movimentos no Brasil que contribuíram ativamente para a ressignificação da função das universidades, alinhando-as com as demandas sociais emergentes. Entre os direcionamentos, um dos movimentos no Brasil, que contribuiu ativamente para a ressignificação da função das universidades, alinhada às demandas da sociedade, no final do século XX, foi o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX).

Criado em 1987, o FORPROEX tem como finalidade atuar na articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão direcionadas para as universidades. De acordo com o FORPROEX, desde o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, na década de 1930, a temática da extensão universitária sempre foi abordada de forma muito tímida no cenário acadêmico. Em um contexto mais amplo, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX, 1987) considera a integração da extensão como uma via de mão dupla, na qual a comunidade acadêmica encontra, na sociedade, a oportunidade de aplicar e desenvolver a práxis do conhecimento acadêmico por meio das atividades extensionistas.

Dada essa visão, a constituição do fórum abriu novos caminhos para a progressão das discussões relacionadas aos desafios emergentes da extensão universitária. Isso tornou-se ainda mais evidente com o Artigo 207 da Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu orientações que contemplaram a indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão. Segundo o texto constitucional, as instituições de ensino superior brasileiras possuem autonomia para questões pedagógicas e científicas e devem seguir o princípio da indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Constituição, 1988).

Partindo dessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) preconiza a extensão ao estabelecer que a educação superior deve, entre outros objetivos, promover o entendimento dos desafios contemporâneos, especialmente os de caráter nacional e regional, ensejando que as instituições ofereçam serviços especializados à comunidade e fomentem uma relação de reciprocidade com ela. Um avanço jurídico na discussão sobre as funções e responsabilidades das universidades foi a promulgação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96 que, não apenas sinalizou uma mudança na trajetória educacional do país, mas também afirmou a importância da educação superior como núcleo da dinâmica da indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Anos mais tarde, em 2012, o FORPROEX realizou um encontro voltado à discussão sobre a concepção e o valor intrínseco da extensão universitária. Nesse encontro, as reflexões foram direcionadas ao debate sobre o papel proeminente da extensão universitária como um agente catalisador de transformação social e impulsionador do desenvolvimento do país. Tendo em vista tais preocupações e desafios a serem enfrentados, o FORPROEX não apenas iniciou um novo debate, mas também marcou um ponto de inflexão na compreensão das práticas da extensão universitária e acerca das capacidades destas em promover interações entre a academia, as comunidades locais e a sociedade em geral.

Dois anos depois, as discussões sobre o ensino superior brasileiro propiciaram novas metas para a educação, as quais foram contempladas na Lei nº 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE); todas as metas destacadas na respectiva lei contemplaram um direcionamento frente aos diversos desafios a serem superados no âmbito da educação brasileira. No entanto, os desafios enfrentados durante a expansão da extensão universitária resultaram em um distanciamento entre as atividades extensionistas e a missão primordial da universidade, o que acabou afastando a extensão do ensino e da pesquisa. E nas últimas décadas, tem-se observado uma constante reavaliação do papel e das funções das universidades,

refletindo uma evolução na busca por um diálogo mais eficaz entre a academia e a sociedade, além de um questionamento sobre o verdadeiro propósito da extensão universitária.

Em decorrência disso, iniciativas voltadas para fortalecer as conexões na esfera da extensão universitária tornaram-se ativas, tendo o FORPROEX emergido como um importante protagonista, mantendo-se atuante em sua articulação. Um exemplo desse esforço foi um evento realizado no ano de 2016, em que os Pró-Reitores de extensão se reuniram para debater os desafios e perspectivas da extensão universitária brasileira, com atenção especial voltada para as políticas públicas relacionadas a essa área. Na ocasião, foi formalizada a “Carta de São Bernardo do Campo”, na qual registrou-se o descontentamento da entidade, diante do cenário atual e os desdobramentos da crise política e econômica no país, defendendo, então, de forma intransigente, a necessidade de esforços institucionais direcionados à manutenção e ampliação das ações de extensão, face aos desafios a serem enfrentados (FORPROEX, 2016).

Em 2018, a temática da extensão universitária ganhou novo ímpeto com a publicação da Resolução emitida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, nº 07, em 18 dezembro, de novas normativas para a extensão. As Diretrizes Nacionais de Extensão Universitária (DNEU) determinaram, com o aval do Ministério da Educação (MEC), as orientações direcionadas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ressalta-se que, a Resolução de 2018, regulamentou a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/14, que previa que as Instituições de Ensino Superior, as (IES) brasileiras atuassem efetivamente na articulação de práticas extensionistas, institucionalizando a extensão universitária de modo que, a extensão fosse agregada à carga horária nos currículos de graduação.

Portanto, com base nos respectivos dispositivos legais, as atividades de extensão passaram, obrigatoriamente, a compor o mínimo de 10% da carga horária total dos cursos de graduação, exigindo, assim, que as IES realizassem a adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do ensino superior (Brasil, 2018). As exigências delineadas pela diretriz representam desafios para as IES, haja vista que a trajetória de implementação da extensão universitária no Brasil, nas últimas décadas, tem evidenciado uma ampla gama de abordagens, refletidas em debates contínuos sobre sua efetividade prática. Essas discussões têm impulsionado uma reavaliação do papel e das funções das universidades, gerando questionamentos sobre o propósito da extensão. Esse questionamento é relevante quando confrontado com novas abordagens educacionais, como a obrigatoriedade da integração da extensão, considerando a avaliação da aprendizagem não apenas acadêmica, mas também social.

Esse cenário que se coloca diante das universidades, conforme evidenciado pelas pesquisas de Bernheim e Chauí (2008), destaca a necessidade de que as instituições contribuam para a resolução de problemas sociais globais. Estudos adicionais de Panizzi (2002) e Benneworth (2013) reforçam essa visão, mostrando que o compromisso social das universidades vai além do ensino e se estende para fora dos muros acadêmicos, considerando a diversidade dos grupos sociais. Mais recentemente, Mello (2019) também sublinha a importância de as universidades alinharem sua função social com as demandas da sociedade contemporânea. No entanto, é fundamental reconhecer que a extensão universitária está imersa em tensões entre o estabelecido e o emergente, bem como entre os ideais propostos e as realidades vivenciadas, conforme evidenciado pelos resultados dos estudos de Machado (2019).

Desse modo, as transformações nas estruturas curriculares e as abordagens introduzidas pela nova curricularização da extensão, embora inovadoras, podem apresentar uma série de desafios para as universidades. Apesar das intenções de aprimorar a integração entre a universidade e a comunidade, a implementação dessas mudanças pode enfrentar resistência devido ao desalinhamento entre as novas diretrizes e as práticas institucionais consolidadas.

Face a isso, esta pesquisa de doutorado busca estabelecer um diálogo com os autores que se dedicaram ao estudo da extensão universitária. Nesse contexto, como parte desse diálogo, a presente pesquisa propõe-se, então, a integrar essas investigações, aprofundando o debate sobre os avanços e desafios da concepção e prática da extensão universitária, fortalecida pelos movimentos estudantis e pelas demandas da sociedade ao longo dos anos. Portanto, o objetivo central desta tese é aprofundar a análise da extensionalidade universitária, visando uma compreensão detalhada das complexidades da dinâmica institucional. Propõe-se investigar a extensionalidade vivenciada por uma Instituição de Ensino Superior e compreender como essa instituição tem respondido às novas diretrizes estabelecidas pelo Estado (propiciadas pela Diretriz Nacional de Extensão Universitária (DNEU) para a implementação da extensão no ensino superior.

E para explorar a extensionalidade universitária, o universo de pesquisa compreende a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), delimitada como lócus de estudo. Localizada na região da Tríplice Fronteira, a instituição foi fundada em 2010, com o propósito de abordar questões latino-americanas. Esta instituição se destaca por sua concepção como universidade, com a especificidade de sua configuração. Seu diferencial está no compromisso de promover a integração internacional, o que desafia várias normas convencionais no contexto das universidades brasileiras, abordando questões relacionadas à

extensão universitária, pesquisa e internacionalização acadêmica (Moura, 2016). Portanto, a UNILA, como campo de pesquisa, é singular, pois tem por missão promover ativamente a integração e estabelecer a interconexão entre ensino, pesquisa e extensão, considerando seu público diversificado. Isso a torna um ambiente propício para pesquisar a extensão universitária, uma vez que a universidade precisa realizar a articulação da indissociabilidade e promover esse diálogo.

Partindo disso, evidencia-se que esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com características exploratórias e descritivas. A coleta de dados é realizada por meio de dois instrumentos principais: entrevistas semiestruturadas e análise documental. Para a análise documental, utiliza-se a técnica de análise de conteúdo, complementada pela estratégia de triangulação de dados, visando garantir maior rigor e aprofundamento na interpretação dos resultados. Na sequência, apresenta-se a contextualização da lacuna de pesquisa, centrada no debate que emerge em torno da dinâmica da extensão universitária.

1.1 Delimitação da lacuna de Pesquisa

A busca constante por um desenvolvimento que integre, de forma abrangente, as variáveis econômicas, sociais e ambientais em suas diretrizes é conduzida por diversas instituições de caráter social, ambiental, econômico e científico. Estas instituições, juntamente com seus agentes, direcionam suas energias e recursos para atender às demandas emergentes e prementes da sociedade contemporânea (Gomez, 2022). Prosseguir nesse caminho requer o envolvimento de todos os atores da sociedade, ultrapassando as estruturas organizacionais em direção a um compromisso com a responsabilidade social. Entretanto, existem obstáculos relacionados à integração de iniciativas e práticas capazes de atender, de forma eficaz, às múltiplas necessidades da sociedade (Castro, 2012).

Nessa perspectiva, as universidades, como agentes de mudança social, enfrentam a difícil tarefa de expandir sua função para além do ensino e da pesquisa. Desse modo, são desafiadas a ampliar suas atividades para fora dos muros acadêmicos, envolvendo-se em parcerias estratégicas com o objetivo de enfrentar os crescentes desafios sociais (Cabral, 2012). Este processo demanda não apenas uma reestruturação das instituições, mas também uma revisão profunda das práticas institucionais, com foco no estabelecimento de vínculos de engajamento contínuo entre a universidade e as comunidades locais (Gomez, 2022).

Além disso, Gomez (2022) defende que a devolutiva prática da universidade, ou seja, sua contribuição para a sociedade, requer uma perspectiva de via dupla, tendo a extensão universitária como uma aliada estratégica nesse processo, em adição ao conhecimento e aos currículos acadêmicos. A universidade passa, então, a ser observada como um espaço no qual é possível desenvolver ideias, opiniões, posicionamentos, visões críticas e práticas, inclusive, propostas e alternativas para solução dos mais diversos problemas advindos das expectativas de uma sociedade em constante transformação (Favero, 2006).

Para Bianchini (1977), a extensão consiste em um elo entre universidade e sociedade, fazendo com que a universidade se coloque em sua complexidade de função social, de modo que essa relação realimente o sistema de ensino e pesquisa, com vistas a acelerar os processos de desenvolvimento no contexto em que se inserem. Esse entendimento, de que a conexão entre a universidade e a sociedade depende da atuação extensionista, também é amplamente defendido por autores como Maneschy, Santos e Grinspun (2011), que enfatizam a extensão universitária como o principal meio de estabelecer essa relação. No entanto, essa interface só pode ser plenamente efetivada quando a universidade assume um compromisso concreto com práticas de extensão que respondam às demandas sociais.

Conforme apontado nas pesquisas de Gurgel (1986) e Nogueira (2013), esse movimento evidencia a intenção de aproximar a universidade da comunidade, destacando o papel central da extensão nessa relação. Com o intuito de atender às demandas e expectativas sociais, as primeiras concepções de extensão universitária emergiram no século XIX com o objetivo de promover a continuidade educacional. Ao longo do tempo, essa trajetória evoluiu, incorporando outras abordagens e interpretações, como a disseminação do conhecimento, o assistencialismo, a prestação de serviços e iniciativas voltadas à comunidade.

Até a década de 1960, a extensão universitária seguia uma abordagem assistencialista, caracterizada pela oferta de serviços básicos que geravam uma relação de dependência entre a universidade e as comunidades. Essa prática comprometia o avanço na função social da universidade, sem promover a emancipação das comunidades ou a transformação estrutural necessária para mudanças mais profundas. Como destacado por Botomé (1996), tal abordagem trazia o risco de acabar descaracterizando a universidade, tornando-a meramente assistencialista.

A partir dos anos 1980, a extensão universitária passou a adotar uma abordagem mais colaborativa, envolvendo diversos setores da sociedade (Gonçalves; Quimelli, 2016). No entanto, conforme alerta Santos (2020), o foco excessivo na prestação de serviços para

empresas pode desviar a universidade de seu compromisso social. Para que a extensão cumpra esse papel, é fundamental evitar que seja direcionada para atividades meramente rentáveis com o intuito de gerar recursos extraorçamentários (Santos; Almeida Filho, 2008).

Contudo, visando compreender as concepções e significados da extensão universitária, bem como analisar seus limites e perspectivas, Machado (2019) se debruçou sobre a investigação dos aspectos relacionados aos desafios enfrentados na concepção e na prática da extensão. Sua tese revela a complexidade que envolve as atividades extensionistas, destacando as contradições existentes entre teoria e prática, assim como entre a idealização e a efetivação concreta das ações. Em seus resultados conclusivos, Machado (2019) enfatiza que a extensão universitária é permeada por uma série de contradições, refletindo um conflito entre as práticas tradicionais e as novas demandas sociais.

Para tais estudiosos, diante da tentativa do capitalismo global de instrumentalizar a universidade, a reforma universitária precisa recentralizar a extensão, promovendo a coesão social, a democracia, o combate à exclusão e à degradação ambiental, além de defender a diversidade cultural (Santos; Almeida Filho, 2008). O que se confirma nos estudos propostos por Minto (2011), que enfatiza a ideia de que a universidade deve focar em sua função social, considerando o contexto histórico e as particularidades da realidade brasileira. A ausência de integração da extensão a um processo de reflexão que envolva ensino e pesquisa faz com que ela perca sua capacidade de efetivar o conhecimento gerado pela universidade e de promover melhorias sociais nas áreas atendidas.

A partir dos estudos supramencionados, torna-se evidente que, para além da normatização, a extensão universitária é um campo complexo que demanda uma análise mais profunda das suas concepções e dos desafios encontrados na sua implementação. Essa abordagem vai além de uma visão superficial das ações extensionistas, reconhecendo a importância de considerar as diversas dimensões envolvidas, incluindo aspectos teóricos, práticos e contextuais. Isso requer que a universidade direcione seus esforços para efetivar a extensão, ressaltando que essa integração deve ultrapassar a esfera meramente burocrática e tornar-se parte essencial da experiência acadêmica. Tal abordagem, por sua vez, desencadeia uma verdadeira transformação na maneira como as instituições de ensino superior deverão conceber e realizar a extensão que, até então, era realizada de forma dissociada do ensino e da pesquisa.

Esta discussão é pertinente, conforme evidenciado nos estudos de Imperatore (2017), que têm como foco central a compreensão da tríade extensão, pesquisa e ensino. Em seus

achados, a autora enfatiza a abordagem integrada na universidade, priorizando o diálogo com a comunidade e promovendo uma aprendizagem reflexiva e contextualizada, conectando-se com seu entorno, contemplando a diversidade e atendendo às necessidades sociais. Assim, destaca a essencialidade da extensão na construção da legitimação institucional em relação à sua função social, que vai muito além de sua concepção inicial.

No entanto, Gomez (2022) afirma que, desde a Reforma de Córdoba (1918) até os dias atuais, a extensão universitária está se ajustando às contingências, isso implica em apontar que as transformações nas estruturas curriculares das instituições de ensino superior têm gerado uma série de desafios. Haja vista que, além de ser uma obrigatoriedade ao ser inserida nos currículos dos cursos de graduação, também deverá ser concretizada em observância aos diversos problemas advindos do capitalismo global, isso requer uma construção extensionista que seja capaz de contribuir enquanto articuladora social, com a construção da democracia, contra a exclusão social, na defesa do meio ambiente e a favor da diversidade e pluralidade cultural. Isso implica em apontar, que as transformações nas estruturas curriculares das instituições de ensino superior têm gerado uma série de desafios em sua implementação.

Em sintonia com os trabalhos anteriores, Santos (2020) buscou analisar como as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil têm percebido as novas diretrizes da Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018. Em seus resultados conclusivos, o autor destacou que a creditação da extensão nas reformas universitárias deve se apresentar como elo articulador das políticas educacionais e da prática acadêmica, isso porque, em uma sociedade globalizada, a extensão universitária deverá promover a internacionalização, que se torna uma realidade institucionalizada, demandando adaptações estruturais desafiadoras por parte das instituições de ensino.

As reflexões apontam para a necessidade de repensar a prática da tríade da extensão universitária, que se encontra em processo de renovação e precisa estar alinhada às novas diretrizes estatais, as quais estabelecem a indissociabilidade e exigem que as instituições de ensino superior incorporem a extensão em seus currículos. Essa reestruturação curricular parte da premissa de que as concepções da extensão universitária estão se expandindo para novas fronteiras, ainda sem limites e definições claras, o que requer uma abordagem multifacetada para sua configuração.

Dessa forma, a nova curricularização surge como um elemento normatizador de mudança na história da extensão, conferindo às instituições o protagonismo nas transformações e a responsabilidade pela integração da extensão. Assim, o verdadeiro desafio consiste em

desenvolver uma visão que reconheça a dimensão social da universidade, englobando tanto o ensino quanto a pesquisa. Entretanto, é fundamental levar em conta a crítica de Botomé (1996), que observa que, embora a integração dessas três dimensões seja desejável, na prática, ela frequentemente não é alcançada. Portanto, é importante analisar a viabilidade da indissociabilidade, um ideal amplamente reconhecido nas universidades.

Nessa perspectiva, o problema de pesquisa surge da necessidade de compreender como a extensão se manifesta nos ambientes institucionais diante das mudanças nas estruturas curriculares, alinhando-se às novas diretrizes estatais para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior. Destarte, com propósito de explorar a dinâmica da extensão universitária e as experiências vivenciadas na prática, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), situada na região da Tríplice Fronteira, foi escolhida como universo de pesquisa. Essa escolha se justifica pelo fato de a UNILA ser um ambiente singular, dada sua configuração e a missão integracionista de promover a extensão na região da fronteira trinacional, características que a tornam um lócus privilegiado para o estudo da extensionalidade universitária.

Dada a centralidade conferida à extensão universitária como elemento de articulação entre a academia e a sociedade, o propósito desta tese é explorar e oferecer respostas para o seguinte questionamento: **Se, e de que forma, a concepção e a prática da extensão na Universidade Federal da Integração Latino-Americana promovem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, considerando as Diretrizes Nacionais para a Extensão e a Curricularização, em uma região de fronteira trinacional?**

Com a questão definida, busca-se compreender como esta instituição, atuante em uma região transfronteiriça, tem respondido às novas orientações do Estado para a realização da extensão no ensino superior, levando em consideração a nova curricularização.

Na sequência, os objetivos definidos para guiar o desenvolvimento desta pesquisa em busca de respostas para a pergunta supracitada.

1.2 Objetivos da Pesquisa

A partir do pilar central da presente pesquisa, "Compreender a Tríade da Extensão Universitária", delinear-se os objetivos geral e específicos com o propósito de expor evidências empíricas em torno da aderência às diretrizes extensionistas desenvolvidas por uma universidade pública federal, que tem por missão institucional realizar a integração latino-americana em prol do desenvolvimento regional.

1.2.1 Objetivo geral

Com o propósito central da presente pesquisa de tese voltado para a análise da extensão universitária, bem como para considerar a normatização prevista pela Resolução CNE/CES nº 07, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, e as Diretrizes Nacionais de Extensão Universitária, destaca-se o interesse em verificar as concepções que orientam as práticas de extensão.

Desse modo, como objetivo geral desta tese, busca-se: **Averiguar a extensionalidade na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, à luz das Diretrizes Nacionais para a Extensão e Curricularização, buscando identificar suas especificidades frente ao cenário da extensão no Brasil.**

1.2.2 Objetivos Específicos

Para a concretização da pesquisa expõem-se, na sequência, os objetivos específicos:

- a) Perscrutar as características e arquitetura da Extensão Universitária na UNILA, a partir das legislações disponíveis da própria instituição;
- b) Explorar e classificar as ações extensionistas estruturadas e desenvolvidas pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana, com base nas categorias analíticas da extensão: atores; atividades de extensão e institucionalização; objetivos e motivações; tipo de conhecimento; impactos, produtos e benefícios; legitimação social; função; compromisso social e inserção contextual e histórica;
- c) Verificar a percepção dos atores sociais responsáveis e/ou atuantes na extensão da UNILA em relação à concepção da extensão e às práticas extensionistas experimentadas à luz das Diretrizes Nacionais para a Extensão e Curricularização.

1.3 Justificativa

Esta pesquisa de tese foi motivada, inicialmente, pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre a extensão universitária, especialmente no contexto das mudanças ocorridas, a partir das diretrizes recentes. Para alcançar este propósito, é essencial promover um avanço nas discussões e compreensões sobre o tema, procurando entender a dinâmica da

extensão, abrangendo tanto a concepção quanto a análise das práticas de extensão já implementadas. De outro modo, a motivação pessoal para investigar este tema surgiu em razão da minha experiência profissional no ensino superior como docente.

Analisar a extensionalidade universitária representa uma possibilidade de avançar na prática e, sobretudo, nas reflexões sobre o cenário da extensão universitária no Brasil à luz da Diretriz Nacional de Extensão Universitária. Essa abordagem implica, a partir das concepções e práticas de extensão experimentadas pelas universidades, entender as especificidades, os desafios e conflitos atrelados à dinâmica das contradições internas relacionadas à indissociabilidade da extensão.

Compreender essa dinâmica à luz da nova Diretriz Nacional de Extensão Universitária - Resolução nº 7/2018, possibilita evidenciar os desafios da extensão, presentes na articulação prática entre universidade e sociedade. Alinhado a essa necessidade, o Ministério da Educação realizou um estudo para mapear futuros possíveis e prováveis, até 2025, para o ensino superior, tanto no país quanto no mundo. A pesquisa objetivou estabelecer condicionantes e cenários para o ensino superior sobre os desafios que as instituições de ensino enfrentariam até este período. Os resultados, gerados, revelaram que as instituições terão um desafio duplo a ser superado. Por um lado, as instituições precisam adaptar-se e integrar-se a essa nova realidade, reavaliando suas estruturas organizacionais e seus relacionamentos com os principais atores envolvidos. Por outro lado, devem compreender, analisar e oferecer soluções para os problemas decorrentes das transformações científicas, tecnológicas, ambientais, entre outras, que afetam indivíduos, grupos sociais e sistemas produtivos, promovendo, assim, a interatividade (Brasil, 2024).

Considerando esses desafios, faz-se necessário avançar na compreensão da dinâmica extensionista e entender como ela se desenvolve frente ao cenário da extensão brasileira. Tal compreensão busca reduzir lacunas no aprimoramento das práticas extensionistas a serem implementadas pelas IES, bem como evidenciar as especificidades exigidas para o cumprimento da função social das universidades no contexto da extensão universitária no Brasil.

Para a sociedade, de forma geral, esta pesquisa se justifica pela importância da articulação entre a extensão e os resultados gerados, a partir da construção e contribuição prática das devolutivas da universidade para a sociedade. Isso implica em compreender como as práticas extensionistas podem ser institucionalizadas nas IES. Visto que o processo de institucionalização implica em mudanças profundas nos ambientes universitários, refletindo nas formas de pensar e também de agir na implementação de ações, as quais precisam ser

trabalhadas em conjunto entre universidades e suas redes, para que, assim, possam contribuir concretamente com demandas locais. Nesse sentido, abre-se, então, um leque de ações e funções que as instituições de ensino podem cumprir na construção de uma inteligência dos territórios (Grisa; Guerrero; Favareto, 2017).

Tais mudanças e desafios se concretizam devido à grande quantidade de demandas internas e externas. Segundo Calderón (2000), as universidades têm dificuldade em atender a todas essas demandas devido às suas limitações e recursos escassos, o que faz com que enfrentem muitos desafios atrelados à dinâmica institucional. Em seu percurso de estudos, Muniz (2017) aprofundou a questão da legitimidade institucional da universidade pública, destacando os obstáculos enfrentados ao buscar essa legitimação.

Os resultados do trabalho de Muniz (2017) concedem ênfase aos desafios enfrentados pela universidade na busca por legitimidade. Em suas conclusões, a autora direciona para a necessidade de adaptação das universidades para atender às demandas e contextos específicos, reconhecendo que o melhor caminho é fortalecer a extensão universitária, isso para melhor servir às expectativas da sociedade e, especificamente, da comunidade local.

Em consonância com essas reflexões, Klaumann (2023) sinaliza que as instituições devem repensar sua dinâmica institucional com o objetivo de contribuir para a formulação e o aprimoramento das políticas que avaliam os efeitos e o potencial impacto das atividades de extensão nas comunidades, indo além da exigência prevista pela nova diretriz. Em seu diálogo, a autora ressalta que, no contexto brasileiro, a extensão universitária é uma ponte em construção, indispensável para promover acessos de ida e volta entre as universidades e a sociedade. Essa perspectiva é vista como um elemento-chave para concretizar o compromisso e a legitimação das IES com a comunidade, permitindo o compartilhamento do conhecimento produzido internamente e a realização do que é conhecido como sua terceira missão. Para a mesma, esse acesso pode ser pensado a partir da criação de universidades que incluam, em sua missão institucional, o resgate da função da universidade para com a sociedade e o papel da extensão nessa relação.

Nesse contexto desafiador, para compreender as complexidades dessa dinâmica, a presente tese se propôs a aprofundar nas investigações as nuances da extensão universitária. Isso envolve verificar se a concepção e a prática das atividades de extensão universitária desenvolvidas pela UNILA visam à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, como uma instituição pública localizada em uma região de fronteira trinacional tem enfrentando tais questões.

Um dos aspectos que tornam tal universidade um caso interessante para estudo é a diversidade de seu público-alvo, que inclui não apenas cidadãos brasileiros, mas também pessoas de outros países latino-americanos (Souza; Pereira, 2015). Essa característica reflete a missão da universidade, voltada para a abordagem de questões específicas da América Latina, o que enfatiza que, desde a criação do *Plan Trienal para la Educación en el Mercosur*, em 1992, a educação ganhou centralidade na agenda do Mercosul.

Como destacado por Gadotti (2007), a assinatura desse acordo abriu novas possibilidades para as instituições de ensino superior, reconhecendo o papel estratégico da educação na integração regional e visando o desenvolvimento econômico, social, científico-tecnológico e cultural. O objetivo era promover a colaboração acadêmica, técnica e científica no âmbito do ensino superior, facilitando a mobilidade de professores, estudantes, pesquisadores e profissionais além das fronteiras.

Nesse sentido, a UNILA deve se diferenciar de outros modelos de instituições, uma vez que necessita promover essa integração por meio da preparação de alunos e professores em uma relação interativa com a comunidade da região trinacional, onde a universidade está inserida. Para Martins (2011), desde a criação do MERCOSUL, a instituição vem se diversificando no quesito integração, pois a questão aduaneira deixou, há muito, de ser o único ponto de integração dos blocos. Sendo que o compromisso com a indissociabilidade foi estabelecido em 2010, ano de criação da universidade, em sua missão institucional e é reiterado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – UNILA (2023). Neste, percebe-se a importância do compromisso com o pluralismo de ideias, e também, com o respeito à diversidade e à solidariedade, assim, a UNILA faz parte do novo marco do MERCOSUL Educacional, em que a educação se torna uma via de promoção da integração (Almeida, 2015).

Para a comunidade acadêmica, esta pesquisa busca enriquecer a experiência universitária, pois contemplará, em sua contextualização, uma perspectiva teórica, argumentativa e prática ao possibilitar compreender as concepções da extensão universitária que, a partir nova curricularização, precisa ser institucionalizada como uma atividade fim, juntamente ao ensino e pesquisa, exigindo, portanto, que as IES cumpram efetivamente seu compromisso social para com as demandas da sociedade e comunidade local. Por fim, esta pesquisa tem por propósito aprofundar as reflexões sobre a extensão universitária, contemplando a abrangência da dinâmica da extensão, previamente implementada em uma universidade de ensino superior federal. Também, visa contribuir para debates e uma

compreensão abrangente sobre o papel da extensão na intersecção entre universidade e sociedade e ainda inspirar novas investigações sobre a curricularização.

A UNILA, então, se destaca pela obrigatoriedade de promover a articulação e o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão, alinhando-se às demandas de um público diversificado. Nesse aspecto, esse compromisso com a comunidade oferece um contexto rico para explorar as dinâmicas e as complexidades das interações entre a universidade e a sociedade.

Com base no exposto, a seleção desta universidade como locus da pesquisa fundamenta-se na singularidade da configuração de seus atores e na missão integracionista da instituição, evidenciada em seu próprio nome. Essa missão consiste em “fomentar a integração cultural e econômica na América Latina, destacando a interconexão científica e tecnológica entre instituições de ensino superior e centros de pesquisa na região” (UNILA, 2009, p. 15). Além disso, a escolha justifica-se pelo propósito institucional da universidade, que busca articular o conhecimento acadêmico ao desenvolvimento regional, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada da extensão universitária em um cenário latino-americano.

1.4 Hipótese

Em pesquisas de caráter qualitativo, as hipóteses não seguem um processo de teste direto, mas sim, são desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa e refinadas à medida que mais dados são coletados. Elas podem surgir organicamente como resultado da imersão no campo de estudo e da análise dos dados, representando uma compreensão mais profunda e refinada do fenômeno em questão (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Desse modo, a extensão universitária, caracterizada por uma interação bidirecional entre a comunidade acadêmica e a sociedade, representa uma oportunidade para a aplicação prática do conhecimento acadêmico na vida cotidiana (FORPROEX, 2023). Investigar as especificidades da extensão na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), à luz da Diretriz Nacional de Extensão Universitária, permitirá compreender como a extensão se manifesta em suas dimensões conceituais e práticas.

Diante do exposto, tem-se como hipótese que a extensão, na UNILA, promove uma mudança na concepção e implementação dessa atividade, ao procurar atender às novas diretrizes do Estado sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com isso, a curricularização da extensão na UNILA estaria contribuindo para a redefinição da função social da universidade. Assim, busca-se compreender se a extensão universitária na UNILA atribui maior protagonismo à extensibilidade universitária.

1.5 Estrutura da Pesquisa

Nesta seção, apresenta-se a estrutura da tese, composta pelo capítulo introdutório, seguido do referencial teórico, do percurso metodológico, da apresentação e discussão dos resultados e, para finalizar, das considerações finais e referências da pesquisa.

Para tanto, o primeiro capítulo contempla a introdução, seguida da delimitação da lacuna de pesquisa. São apresentados os objetivos, geral e específicos, bem como os aspectos que justificam a escolha do tema e a formulação da hipótese

No segundo capítulo, apresenta-se o arcabouço teórico que sustenta esta tese, com reflexões resultantes de sínteses da literatura sobre as configurações e os contextos do ensino superior no Brasil, seguidas da contextualização dos caminhos e concepções da extensão universitária, bem como dos aspectos que a envolvem. No terceiro capítulo, expõe-se o percurso metodológico, incluindo a apresentação do método e das técnicas de pesquisa, o delineamento estratégico da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados. No quarto capítulo, os resultados são descritos e analisados.

Por fim, no quinto capítulo, registram-se as referências bibliográficas que nortearam a elaboração da tese. Esta organização inicial pode ser observada na Figura 1.

Figura 1. Estrutura da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a apresentação da estrutura do trabalho, o próximo capítulo será dedicado à revisão bibliográfica fornecendo o embasamento teórico necessário para a análise do fenômeno em questão.

2 NAVEGANDO PELO ENSINO SUPERIOR: DA HISTÓRIA À NOVA MISSÃO

Neste capítulo contextualiza-se a base teórico-empírica com a apresentação do estado da arte, a qual envolve uma análise crítica e sistemática das obras relevantes na área de estudo, incluindo artigos científicos, livros, teses e outros materiais acadêmicos.

A revisão tem por objetivo situar esta pesquisa no contexto de estudos anteriores, destacando sua importância e contribuição original para a literatura da extensão brasileira.

No Quadro 1, apresentam-se os tópicos a serem abordados na revisão teórica bibliográfica, nos quais serão exploradas conexões com autores importantes que discutem a temática da pesquisa.

Quadro 1 - Arcabouço Teórico Contemplado na Pesquisa

NAVEGANDO PELO ENSINO SUPERIOR: DA HISTÓRIA À NOVA MISSÃO
CONFIGURAÇÕES E CONTEXTOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evolução e influências históricas do ensino superior ➤ O Movimento de Córdoba e suas repercussões no ensino superior ➤ Construindo pontes: o papel da universidade na trilha da função social
PELOS CAMINHOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A DINÂMICA DAS CONCEPÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A articulação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão – FORPROEX ➤ Avanços regulatórios da extensão universitária no Brasil ➤ Explorando o potencial emancipatório da extensão universitária

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

2.1 Configurações e contextos do Ensino Superior no Brasil

O ensino superior refere-se aos níveis de educação iniciado, depois da conclusão do ensino médio e que são oferecidos em instituições como universidades, faculdades e institutos técnicos. O ensino superior possibilita aos estudantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em uma área específica de estudo e obter um diploma acadêmico ou profissional, que permite o desempenho de uma profissão que exija formação própria.

Desde 1950, o artigo 2.º do primeiro protocolo da Convenção Europeia dos Direitos Humanos, obriga todos os signatários a garantir o direito à educação. Em nível mundial, o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais de 1966, das Nações Unidas, garante este direito no seu artigo 13.º, que estabelece que a educação superior deverá tornar-se de acesso igualitário para todos, com base na capacidade, por todos os meios apropriados e, em particular, pela introdução progressiva da educação gratuita (Assembleia, 1966).

Fleith (2008) conceitua a educação superior como espaços que estimulam a criatividade, o intelecto e o pensamento reflexivo são fundamentais para o desenvolvimento de uma nação. Para, Berg *et al.*, 2020 a educação superior que busca a criatividade como elemento relevante para o desenvolvimento humano, fazendo o sujeito projetar, a partir de sua consciência, desejos e metas (Berg *et al.* 2020).

É pela educação que se formam os cidadãos que ditarão os rumos econômicos, políticos e sociais de um país. A educação superior é ampla e complexa, incluindo muitas finalidades e metas (Fleith, 2008). Para o autor, os principais propósitos e metas da educação superior que incluem: 1. Formação acadêmica: A educação superior tem como objetivo fornecer aos estudantes conhecimentos mais aprofundados e especializados em diversas áreas de estudo, aprimorando sua capacidade de análise, pensamento crítico e resolução de problemas. 2. Desenvolvimento de habilidades profissionais: busca preparar os estudantes para o mercado de trabalho, desenvolvendo habilidades práticas e competências. 3. Pesquisa e inovação: refere-se a um processo sistemático e rigoroso de investigação que busca avançar o conhecimento em um determinado campo. 4. Desenvolvimento pessoal e intelectual: busca contribuir para o crescimento pessoal e intelectual, envolve a ampliação das capacidades individuais, o estímulo ao aprimoramento de habilidades socioemocionais. 5. Internacionalização: esse propósito refere-se ao esforço para promover a internacionalização das instituições de ensino superior, incentivando a colaboração e o intercâmbio entre pessoas, instituições e culturas de diferentes países. 6. Responsabilidade social: reflete o compromisso das instituições de ensino superior em contribuir positivamente para a sociedade e enfrentar desafios sociais, médicos e ambientais por meio de suas ações e atividades (Fleith, 2008).

Dentre os principais propósitos e metas abordados anteriormente, na educação superior, a LDB em seu artigo 43 destaca que “a educação superior tem por finalidade”:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da

sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LDB - Lei nº 9.394/1996).

Assim, o objetivo da educação superior é amplo, abrangendo o ensino, a pesquisa, a criação artística e a extensão, bem como contempla o desenvolvimento da pessoa em seus níveis mais elevados. Para tanto, a educação superior busca fornecer uma formação acadêmica sólida e aprofundada, transmitindo conhecimentos teóricos e práticos aos alunos, preparando-os para suas futuras carreiras e desenvolvimento intelectual (Ranieri, 2000).

Na educação superior existem diferentes tipos de cursos oferecidos, como graduação, pós-graduação e cursos tecnológicos. A graduação é o primeiro nível de ensino superior e geralmente leva de três a cinco anos para ser concluída, dependendo do país e do curso. Após a conclusão da graduação, os estudantes podem optar por prosseguir seus estudos em um nível mais avançado, como a pós-graduação. Neste contexto, é alterado na ¹LDB, o inciso I do caput do art. 44, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a seguinte redação: I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente (BRASIL, 2007).

A pós-graduação abrange programas como mestrado e doutorado, nos quais os estudantes se especializam ainda mais em uma área específica de estudo. Esses programas geralmente envolvem pesquisa acadêmica e a redação de uma tese ou dissertação. O mestrado, normalmente, tem duração de dois anos, enquanto o doutorado pode levar de três a cinco anos para ser concluído. Inciso III do caput do art. 44, da LDB.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96, - estabelece regras e princípios para o sistema educacional brasileiro, abrangendo todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior no Brasil.

Além dos cursos acadêmicos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também trata dos cursos tecnológicos ou de ensino profissionalizante, que são conhecidos como cursos técnicos ou de educação profissional, que têm uma abordagem mais prática e visam fornecer habilidades específicas para o mercado de trabalho. Esses cursos têm duração variável, geralmente, de dois a três anos.

A obtenção de um diploma de ensino superior pode abrir diversas oportunidades profissionais e acadêmicas. Delors (2001, p. 27) reforça que é “como um dos motores do desenvolvimento econômico, cultural e científico acumulado pela humanidade”. Muitas carreiras exigem um diploma de graduação como requisito mínimo, e as pessoas com grau de pós-graduação têm acesso a oportunidades mais avançadas em suas áreas de especialização. Além disso, o ensino superior também proporciona ao desenvolvimento de habilidades intelectuais, pensamento crítico e a oportunidade de expandir horizontes acadêmicos e pessoais (Delors, 2001).

A LDB é uma legislação que estabelece as bases para o funcionamento do ensino superior no Brasil, destacando sua importância como um pilar fundamental para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

O ensino superior brasileiro refere-se ao sistema educacional que oferece cursos de graduação, pós-graduação e tecnológicos em instituições de ensino superior do país, como universidades, faculdades e institutos federais. Durante maior parte da história da educação no país, dominado por escolas superiores profissionalizantes e faculdades isoladas. Para Coelho e Vasconcelos (2009) em geral, as primeiras instituições de ensino superior criadas no Brasil em 1.808, visavam atender as demandas militares e estruturais, focadas na formação de oficiais e engenheiros. Neste período, D. João VI, também criou o modelo de escola superior de Medicina.

Na trajetória histórica da educação superior no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil trilhou caminho significativo em vias de concretizar o direito à educação superior de maneira mais ampla, trazendo um ordenamento jurídico, na composição por diversos artigos que estabelecem os princípios e diretrizes para o funcionamento e organização desse nível de ensino no Brasil.

Para Ranieri (2000), esses quatro artigos (207, 208 - inciso V, 213 - §2º e 218 - §3º) não expressam por si só toda a complexidade das relações que envolvem a educação superior. Vejamos brevemente o que esses artigos da Constituição Federal de 1988 abordam: 1. Artigo 207: O artigo 207 dispõe sobre a autonomia universitária, garantindo às universidades a

capacidade de autoadministração e autogoverno. Essa autonomia inclui a liberdade para definir sua organização acadêmica, administrativa e financeira, além de elaborar seus planos de desenvolvimento institucional.

O artigo da Constituição Federal de 1988 dá suporte e define para tal postura que está na educação e, obrigatoriamente, uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino. O texto constitucional trata, ainda, da oferta do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, tratando do ensino superior no art. 207 da Carta Constitucional. A redação é a seguinte:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

A formação de recursos humanos encontra, na universidade, terreno profícuo para os mais variados campos de atuação profissional, o que se reverte em benefício para toda a sociedade. Os cursos em nível superior devem buscar a integração entre esse profissional e a comunidade. Artigo 208, inciso V: O inciso V do Artigo 208 prevê o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada indivíduo. Esse inciso ressalta a importância de garantir o acesso à educação superior e às atividades de pesquisa e criação artística para aqueles que têm interesse e capacidade para tal (Constituição, 1988).

Outro aspecto relevante na história da educação brasileira é sua evolução permeada por desigualdades. Ao longo do tempo, observamos um aumento considerável no número de matrículas, o que destaca a necessidade de abordar as limitações decorrentes desse crescimento. Abrir as portas das escolas não é suficiente; é imperativo permitir que os alunos permaneçam e concluam seus estudos de acordo com suas aspirações e habilidades (Saviani, 2007).

Nesse sentido, o autor enfatiza a importância de garantir que os estudantes tenham a oportunidade de se manter na escola até a conclusão de seus estudos, alinhando-se com suas ambições e potenciais. Essa noção está intrinsecamente relacionada aos princípios da continuidade e conclusão da educação, fundamentais para uma educação eficaz e inclusiva. Ao possibilitar que os alunos permaneçam na escola até a conclusão de seus estudos, a sociedade pode colher diversos benefícios (Saviani, 2007).

O percurso do ensino superior no Brasil passou por diversas modificações ao longo do tempo, mas a finalidade da graduação permanece sendo a de constituir o primeiro nível do ensino superior, conforme estabelece a LDB - Lei nº 9.394/1996, dividindo-se em bacharelado, licenciatura e tecnólogo. O bacharelado oferece formações mais amplas e aprofundadas em uma determinada área do conhecimento, enquanto a licenciatura é destinada à preparação de estudantes para atuar como professores em disciplinas específicas. Já o tecnólogo é um curso de nível superior com foco em uma abordagem prática e no desenvolvimento de habilidades específicas demandadas pelo mercado de trabalho (Brasil, 1996).

As instituições de ensino superior, tem como objetivo proporcionar aos estudantes uma formação acadêmica e profissional sólida em diversas áreas do conhecimento, preparando-os para atuarem em suas respectivas áreas de especialização. As finalidades gerais da educação superior são protegidas no Artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se aplica a todas as modalidades de graduação, seja bacharelado, licenciatura ou tecnólogo. A distinção entre essas modalidades reside na ênfase das formações. Por exemplo:

- a) Bacharelado: Destina-se à formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento, como Engenharia, Direito, Administração, entre outras.
- b) Licenciatura: Prepara professores para atuar na educação básica, englobando o ensino fundamental e médio, com foco em conhecimentos específicos e formação pedagógica.
- c) Tecnólogo: Prepara profissionais para áreas específicas do mercado de trabalho, com formação prática e rápida, voltada para demandas específicas de setores profissionais (LDB - Lei nº 9.394/1996).

Após a graduação, os estudantes podem optar por cursar a pós-graduação, que é dividida em dois níveis: mestrado e doutorado. O mestrado tem duração média de dois anos e envolve a realização de pesquisas e a elaboração de uma dissertação. O doutorado é o nível mais avançado, com duração média de quatro anos e exige a elaboração de uma tese original (LDB - Lei nº 9.394/1996).

Além dos cursos acadêmicos, o ensino superior brasileiro também oferece os cursos tecnológicos, de curta duração (em média, dois a três anos), voltados para habilidades técnicas específicas do mercado de trabalho. Esses cursos visam atender às demandas do setor produtivo e proporcionar formação profissional mais rápida.

A educação superior no Brasil é regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC), sendo necessário que as instituições de ensino superior sejam reconhecidas e credenciadas por esse órgão para oferecer cursos superiores válidos. O Art. 45 da LDB estabelece que "a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou particulares, com variados graus de abrangência ou especialização" (LDB - Lei nº 9.394/1996).

O ensino superior brasileiro relaciona-se à essencialidade em prol do desenvolvimento do país, na formação de profissionais qualificados e na produção de conhecimento científico. O diploma de ensino superior, frequentemente, é um requisito mínimo para ingressar em determinadas carreiras e oferece amplas oportunidades de emprego e crescimento profissional.

2.1.1 Evolução e influências históricas do ensino superior

A história da educação superior no Brasil é marcada pelos interesses das classes dominantes, que resultaram na perpetuação do status social e na priorização das necessidades profissionais dessas classes. Os primórdios da educação superior na Europa remontam ao final do século XII e ao início do século XIII, quando as instituições de ensino eram majoritariamente controladas pela Igreja Católica e mantinham uma abordagem elitista destinada, principalmente, à formação dos filhos da nobreza (Cunha, 1986).

Essa influência histórica moldou o cenário da educação superior no Brasil. Para Arthur Poerner, com base na declaração da Bahia, carta de orientação da união nacional dos estudantes (une), divulgada em 1961,

[...] a universidade, em nosso país, falha em suas missões cultural, profissional e social. culturalmente, porque, incapaz de elaborar uma cultura nacional e popular, se limita a repetir valores e padrões importados; profissionalmente, porque não forma os profissionais que a realidade nacional exige, ao insistir numa educação formalista, que pouco oferece além do diploma; e socialmente, pelo caráter antidemocrático dos critérios que lhe dão acesso, aos quais, de cunho econômico, pouco importam as capacidades ou as possibilidades culturais dos candidatos (ingressam na universidade os que podem pagar cursinhos, caríssimas taxas de universidades particulares ou que, dispensados de ganhar o seu sustento ou da família, dispõem de mais tempo para o estudo) (Poerner, 2004, p. 175-176).

Desse modo, divergentes abordagens e periodizações na história do ensino superior no Brasil propuseram interpretações variadas, com diferentes perspectivas apresentadas por diversos autores. Essas divergências podem ser contempladas nas análises focalizadas por alguns estudiosos, especificamente frente às discussões sobre a criação e o papel das universidades. Haidar e Tanuri (1999) e Oliven (2002) defendem a visão de que o ensino superior no Brasil teve um início tardio, no século XX, com a criação das primeiras universidades.

Em dissimilaridade, Cunha (2007) apresenta em suas pesquisas uma divisão da história do ensino superior brasileiro em quatro períodos distintos: Brasil Colônia, que engloba o período jesuítico (1572 a 1759) e o pombalino (1759 a 1808); Império (1808-1889); República

Oligárquica (1889-1930); e Era Vargas (1930-1945) e que, para ele, a consolidação destes períodos sustenta a ideia de que os primeiros cursos de ensino superior já estavam presentes, com início no período colonial.

As divergentes abordagens e periodizações consolidadas na literatura, evidenciam a complexidade da história do ensino superior no Brasil e as diferentes interpretações propostas pelos pesquisadores ao longo do tempo. Nesse contexto, Oliven (2002) apresenta em seus estudos uma visão abrangente e detalhada da educação superior no país, com foco nas principais transformações históricas. Sua análise divide a história do ensino superior em quatro períodos principais: República Velha (1889-1930), marcada por iniciativas limitadas; Nova República (1930-1964), com a consolidação de universidades públicas como a USP; Governos Militares (1964-1985), que trouxeram expansão e reformas; e Redemocratização (1985-2010), período voltado à democratização do acesso e à autonomia universitária, com base em legislações como a Constituição de 1988 e a LDB de 1996.

Esses processos históricos no Brasil conectam-se diretamente à tradição das universidades ocidentais, cuja origem se dá na Idade Média, na Europa, sendo as primeiras reconhecidas, a Universidade de Bolonha, na Itália, criada no século XI, em 1088; Universidade de Oxford-Inglaterra, em 1096; Universidade de Paris, França, em 1170; Universidade de Cambridge-Inglaterra, em 1209 e muitas outras, que persistem até os dias atuais. Em Portugal, a primeira Universidade é a de Coimbra, fundada em 1290. As Universidades medievais europeias lançaram as bases da educação superior moderna, definindo os conceitos de bacharelado, licenciatura, mestrado, doutorado, utilizados até hoje. Ao longo dos séculos, a educação superior passou por várias evoluções, como as que seguem.

Idade Média e Renascimento: Durante a Idade Média, o ensino superior estava concentrado nas universidades medievais, como a Universidade de Bolonha (fundada em 1088) e a Universidade de Paris (fundada em 1150). Essas instituições ensinavam, principalmente, teologia, direito, medicina e filosofia.

Era Moderna: No século XVIII, ocorreram mudanças significativas no ensino superior. Surgiram novas universidades, como a Universidade de Göttingen (fundada em 1737), que adotaram abordagens mais voltadas para a pesquisa e uma ampla gama de disciplinas acadêmicas.

Revolução Industrial: Com a Revolução Industrial, no século XIX, houve uma demanda crescente por profissionais especializados em engenharia, ciências aplicadas e disciplinas relacionadas. Surgiram instituições técnicas e politécnicas para atender a essas necessidades.

Expansão no século XX: No século XX, houve um grande aumento no acesso ao ensino superior em todo o mundo. Mais países estabeleceram suas próprias universidades e instituições de ensino superior, com uma variedade cada vez maior de cursos e programas acadêmicos.

Era Contemporânea: hoje, o ensino superior atua na essencialidade do desenvolvimento econômico, social e científico, notadamente nas localidades em que estão situadas. As universidades são centros de pesquisa e inovação, fornecendo educação avançada em diversas áreas do conhecimento. As novas formas de ensino, como o ensino a distância e os cursos online, estão ganhando popularidade e expandindo o acesso ao ensino superior.

É importante ressaltar que a evolução do ensino superior varia em cada país, de acordo com seus contextos históricos, políticos e sociais. Essas são apenas tendências gerais que ocorreram ao longo do tempo. As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura, em 1814, e a Real Academia de Pintura e Escultura (Cunha, 2007).

Até a proclamação da república, em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior, uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração (Mattos, 1983).

A primeira instituição de ensino no Brasil foi o Colégio de São Paulo, fundado em 1554, na região que hoje é conhecida como cidade de São Paulo. O Colégio de São Paulo foi criado pelos padres jesuítas com o objetivo de catequizar os indígenas da região, promover a evangelização e formar novos religiosos. Além disso, a escola também oferecia educação para os filhos dos colonizadores portugueses, fornecendo-lhes uma formação básica em latim, retórica, gramática e outros conteúdos.

O colégio foi o precursor da Universidade de São Paulo (USP), uma das principais e mais renomadas instituições de ensino superior do Brasil atualmente. A Universidade de São Paulo foi criada em 1934, a partir da fusão de várias faculdades e escolas superiores que

existiam na época, incluindo a Faculdade de Direito de São Paulo, a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina. Portanto, o Colégio de São Paulo é considerado a primeira instituição de ensino no Brasil e teve um papel fundamental no desenvolvimento da educação formal no país, durante o período colonial. Ele representou o início da expansão da educação formal no Brasil e marcou o início de um sistema de ensino mais seguro no país.

O sistema, hoje, engloba um variado grupo de instituições públicas e privadas, que abrange diversos tipos de cursos e programas, integrando vários níveis de ensino que vão desde a graduação até a pós-graduação lato e stricto sensu. O atual regime de funcionamento dessas instituições se encontra fundamentado nos preceitos da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em um vasto conjunto de decretos, regulamentos e portarias complementares, mas está em constante transformação e adaptação às mudanças políticas e às evoluções e reivindicações da sociedade.

Esses direcionamentos foram importantes para a estruturação do ensino superior, devido à complexidade de sua organização. Martins (2002) reflete que, entre 1808 e 1882, com a independência política, não ocorreram mudanças no formato do sistema de ensino superior, muito menos sua ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades. Contudo, os projetos de ensino universitários lançados não teriam sido aprovados (Martins, 2002).

Depois de 1850, observou-se uma discreta expansão do número de instituições educacionais com consolidação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. A ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política (Martins, 2002, p. 4).

O ensino superior no Brasil, para Sampaio (2008, p. 8), teve endosso universitário a partir dos anos 30, em comparação com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru, ou no pós-independência, como o Chile.

Embora o modelo de ensino superior no Brasil tenha apresentado uma estabilidade notável, ao longo de grande parte de sua história, com mudanças significativas somente no final do século XIX para fortalecer a formação tecnológica, a relação do sistema com o Estado tem sido caracterizada por descontinuidades desde seus primórdios. Ao longo de quase duzentos anos, cinco datas se destacam como pontos de inflexão: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985. Esses anos marcam períodos de transformação política e institucional que moldaram o sistema de

ensino superior, refletindo as mudanças nas políticas educacionais e nas estruturas administrativas do país (Sampaio, 2008).

A educação passou a ser vista como uma promessa de um futuro e projeção aos homens, sendo assim, os professores nutriam essa visão nas escolas, em prol da transformação da sociedade. A educação passou por um sistema de ensino elitizado para um sistema de ensino em massa. As primeiras escolas superiores, criadas em 1808, perduraram até 1934, com um modelo de ensino superior voltado na formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias (Sampaio, 2008).

Desde o período colonial, o Brasil contou com algumas instituições notáveis, muitas das quais incluíam ensino técnico e científico, como academias militares e escolas de medicina que permanecem ativas como universidades nos dias de hoje. Um exemplo é a Academia Médico-Cirúrgica, fundada no Rio de Janeiro no mesmo ano que, posteriormente, deu origem à atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (Vainfas, 2002). Já os Cursos Jurídicos de São Paulo, criados em 1827 e iniciados no ano seguinte, evoluíram ao longo de sua trajetória para formar a atual Faculdade de Direito, ainda em funcionamento pleno (Vainfas, 2002).

O nível de classificação de educação da população é diretamente proporcional ao desenvolvimento de um país, sendo necessário que se oriente tal educação de forma consistente, planejada e estruturada, e se assegure o fortalecimento cultural e o nível intelectual. Para Brunner (2014), há necessidade de se formular concepções, critérios e instrumentos que assegurem a boa qualidade da educação superior, porém, para isso, devem ser consideradas todas as suas possibilidades estruturais, pedagógicas e discente e uma grade curricular adequada.

É preciso entender a atual conjuntura e fatores de ordem econômica, social, cultural entre outros. A educação superior no Brasil tem avançado de forma gradativa, num rumo à democratização ao acesso às universidades, e políticas públicas se tornam cada vez mais funcionais no cenário nacional, para motivar a formação de novos profissionais para atuarem na educação. Entretanto, espera-se o aprofundamento das habilidades e competências do educando, para tanto, é preciso que IES na contemporaneidade assumam uma nova postura transformacional e, sobretudo, construtivista (Alexandre; Pimentel; Da Silva, 2020).

Segundo o portal do MEC, as Universidades são responsáveis pela produção, preservação e transmissão dos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos adquiridos pela Humanidade em sua evolução cultural, constituindo a civilização Ocidental atual. Para tanto, as instituições são consideradas pluridisciplinares, com formação dos quadros

profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (LDB - Lei nº 9.394/1996).

A educação superior no Brasil engloba diversos níveis e modalidades de cursos, todos sujeitos à regulamentação do Ministério da Educação (MEC). No ensino superior, os cursos de graduação incluem: Bacharelado e Licenciatura, com duração de 4 a 5 anos, oferecendo formação ampla para atuação profissional; e cursos Tecnológicos, com 2 a 3 anos, focados em uma abordagem prática para funções técnicas e de gestão. Na pós-graduação, destacam-se os cursos *stricto sensu*, como Mestrado com duração de 2 anos, voltado ao aprofundamento teórico e prático, e o Doutorado, com duração de 4 a 5 anos. Já os cursos de *lato sensu*, como especializações, com duração variável. Também há os cursos de capacitação e aperfeiçoamento, oferecidos por meio de atividades de extensão, com duração variável, que proporcionam formação adicional de caráter social e acadêmico.

Além desses níveis e modalidades de cursos, as instituições de ensino superior podem oferecer programas de educação a distância, como cursos sequenciais e programas de educação para jovens e adultos. Vale ressaltar que as características e durações dos cursos podem variar entre as diferentes áreas de estudo e instituições de ensino superior no Brasil, mas a estrutura, geralmente, segue essa divisão.

Em todo o país, o ensino superior é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica, em que o cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica, existindo ainda os cursos de pós-graduação, divididos entre *lato sensu* (especializações e *stricto sensu*: mestrados e doutorados). E, além da forma tradicional, o ensino brasileiro também é disponibilizado ao estudante à formação por ensino a distância (EAD), modalidade em que o aluno recebe livros, apostilas e conta com a ajuda da internet para adquirir os conhecimentos necessários, utilizando-se de avaliações para qualificação e aprovação de seu desempenho. Percebe-se que a presença do aluno não é mais uma necessidade dentro da sala de aula, existindo ainda cursos semipresenciais, com aulas em sala e também à distância (Severino, 2008).

Para Severino (2008), o Brasil é um país envolvido no movimento de uma nova reforma universitária, sempre almejando uma situação nunca alcançável, na expectativa de que o ensino superior se adeque a uma forma definitiva exigida pelo modelo da sociedade moderna, de modo que a busca vá no sentido de adaptação do contexto societário capitalista neoliberal ao âmbito da globalização econômica e cultural imposta à sociedade brasileira.

O Brasil tornou-se o último país da América Latina a instituir suas universidades públicas. Esse atraso, propositalmente calculado pela Coroa Portuguesa, como apontado por Martin (2002), tinha o objetivo de evitar o surgimento de movimentos que pudessem promover a independência da colônia. De outro modo, Minto (2011) enfatiza que, o sistema de ensino superior estabelecido durante a ditadura, seguindo a antiga estrutura de escolas isoladas e universidades centralizadas, demonstrou que, nas circunstâncias do capitalismo brasileiro, a universidade não tinha a capacidade de exercer um papel ativo e inovador na promoção do desenvolvimento autônomo e autodeterminado.

Em seu livro *A Universidade no Século XXI*, Santos (2004) propõe uma análise sobre o modelo tradicional de universidade e a necessidade de uma reforma que promova a democratização do ensino superior e a emancipação social. Na respectiva obra, o autor aborda questões como a relevância da produção do conhecimento para a sociedade e a importância da participação da comunidade neste processo de transferência.

Para Jezine (2010), à medida que movimentos sociais ganharam força e o debate sobre a democratização do ensino superior se intensificou, as camadas menos privilegiadas da sociedade começaram a se organizar e a reivindicar o direito à educação superior pública e de qualidade. As instituições de ensino superior, em resposta a essas mobilizações e debates, passaram a buscar maneiras de permitir o acesso desses grupos, historicamente excluídos ao ensino superior público.

Para Minto (2014), a evolução da educação superior no Brasil é influenciada e caracterizada pelo surgimento inicial das instituições, que apresentam particularidades distintas de acordo com as regiões geográficas em que estão situadas. Essas diferenças refletem as condições socioeconômicas e políticas de cada localidade. A evolução do sistema educacional ocorre em diálogo com o contexto histórico e econômico, evidenciando a influência das particularidades capitalistas no desenho e na função das instituições educacionais nas diversas regiões do país. Em sua análise, essas dinâmicas revelam as desigualdades estruturais que moldam tanto o acesso quanto à organização do ensino superior no Brasil.

Entre as publicações que contribuíam para as reflexões críticas sobre os modelos tradicionais de universidade, destacam-se os estudos e obras de autores como Paulo Freire, renomado educador brasileiro, que, a exemplo de *Pedagogia do Oprimido* (1968), aborda a necessidade de uma educação libertadora e emancipatória no contexto universitário.

Essa educação deve desafiar as estruturas tradicionais e servir como um meio de conscientização e transformação social (Freire, 2005). E para avançar nessas reflexões, a

próxima seção analisa as referências que marcaram a construção de um modelo institucional das estruturas universitárias.

2.1.2 O Movimento de Córdoba e suas repercussões no Ensino Superior

Ao considerar o ano de 1920 como um marco, a literatura especializada aponta que a universidade brasileira tem em seu histórico o status de criação tardia, se comparada a outros países da América Latina, fato este atribuído pelos desafios que marcaram o caminho percorrido até sua criação, pois, até então, as leis brasileiras proibiam a existência de universidades. Na tentativa de minimizar os problemas enfrentados, os movimentos estudantis foram os protagonistas nas manifestações compreendidas no período de 1918 a 1967 a favor da abertura da universidade para a sociedade, os mesmos influenciaram a existência de mudanças direcionadas ao fazer social universitário (Gomez, 2022).

A Reforma de Córdoba consistiu em um movimento estudantil ocorrido na Argentina, no ano de 1918, na Universidade Nacional de Córdoba. Sua origem remonta a uma conjuntura marcada por transformações sociais, políticas e culturais no país, além de influências internacionais, como as ideias da Escola Moderna de Barcelona e do movimento estudantil europeu. Para Freitas Neto (2011), a Reforma de Córdoba é considerada um marco na história das universidades latino-americanas por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modelo de atuação renovado no ensino superior, assim, ignorar os eventos desse período é perpetuar o desconhecimento da história das universidades latino-americanas e seus esforços para adquirir um caminho próprio e legítimo.

Na análise do autor, esse movimento estudantil se destacou como um dos movimentos continentais mais influentes do século XX, com repercussões duradouras nas universidades latino-americanas. Ao estudarem as nuances do movimento da Reforma de Córdoba, os autores Oliveira e Azevedo (2008) e Gomez (2022) revelaram os princípios e dimensões que orientaram todo o movimento, ambos os trabalhos destacaram que estes princípios servem como marcos importantes para discussões contemporâneas sobre a democratização das universidades.

Na Figura 2 é possível observar os princípios essenciais ressaltados nos estudos dos autores:

Figura 2. Princípios da Reforma de Córdoba



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Oliveira e Azevedo (2008) e Gomez (2022).

Conforme ilustrado, os princípios enfatizados por Oliveira e Azevedo (2008) e Gomez (2022) direcionam as discussões contemporâneas sobre a democratização das universidades. O princípio da liberdade acadêmica destaca a autonomia das instituições para escolher seus líderes, desenvolver estatutos, estabelecer currículos e gerir recursos sem interferências externas, assegurando a seleção de professores e acadêmicos com base em méritos. Paralelamente, o princípio do co-governo envolve a participação ativa dos estudantes na tomada de decisões, em colaboração com o corpo docente, reconhecendo os estudantes como uma categoria política relevante no âmbito universitário. No que se refere ao princípio da equidade, este visa eliminar disparidades entre grupos de estudantes, como aquelas relacionadas à renda, raça, gênero e capacidades físicas, promovendo o acesso ao ensino superior, independentemente da classe social, e impulsionando a inclusão educacional.

Ainda na visão dos autores, o princípio do extensionismo se concentra na relação da universidade com a comunidade. Esse princípio estimula as instituições de ensino superior a estenderem suas atividades para além dos muros da universidade, promovendo a colaboração com a sociedade e contribuindo para a solução de desafios reais enfrentados pela comunidade. Ao incorporar o extensionismo, as universidades aprimoram a relevância de sua pesquisa e ensino por meio de interações diretas com as necessidades da sociedade.

2.1.3 Construindo pontes: o papel da universidade na trilha da função social

A universidade, como instituição de ensino superior, exerce um papel central na educação, pesquisa e produção de conhecimento em diversas áreas do saber. Sua missão vai além da simples formação profissional, uma vez que busca preparar os estudantes para enfrentar

um mundo em constante transformação, caracterizado por dinâmicas competitivas e capitalistas. Mas, além disso, ainda aparece outra necessidade, a de inovar através da pesquisa, e da inovação surge, então, o empreendedorismo como forma de tornar úteis estas inovações (Tartaruga, 2010).

Adicionalmente, as universidades têm um papel importante na pesquisa científica e na produção de conhecimento acadêmico. As inúmeras transformações que surgiram ao longo do tempo concederam às instituições de ensino superior a possibilidade de contribuir efetivamente para a aplicabilidade do conhecimento gerado internamente e disseminado para todos os segmentos da sociedade, adaptando-se, desta forma, às novas realidades (De Lorenzo; Fonseca, 2004). As universidades conduzem pesquisas inovadoras em diversas áreas, promovem a descoberta de novos conhecimentos, desenvolvem tecnologias e contribuem para o avanço do pensamento em suas respectivas disciplinas. No contexto histórico e acadêmico, o ensino superior, originário da tradição ocidental, é fundamentado em três premissas essenciais (Severino, 2017):

- a) Formação profissional dentro de diversas áreas e técnicas, resultantes do ensino/aprendizagem;
- b) Formação de cientistas como produto do conhecimento metodológico e de conteúdos de múltiplas especialidades de formação;
- c) Formação de pessoas com senso social e reiterado de sua cultura histórica e social.

Ainda, para Severino (2017), a universidade, além de ser uma fornecedora de conhecimento, compartilha a responsabilidade de prestar serviços à sociedade na qual está inserida, visto que a universidade não deve se limitar apenas ao papel de transmitir conhecimento, mas também, deve estar ativamente envolvida em ações que possam beneficiar a comunidade em seu entorno. Assim, como afirma Prandi (2009), uma universidade é um espaço destinado a promover a pesquisa científica e produzir conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e econômico da sociedade em geral. As universidades são ambientes de aprendizado, inovação, reflexão crítica e crescimento pessoal e profissional dos indivíduos que as integram.

Para tanto, as universidades têm atribuições específicas para o desenvolvimento dos territórios. No âmbito das pesquisas desenvolvidas em seus laboratórios, centros e grupos de pesquisa geram novos conhecimentos em ciências básicas que, frequentemente, auxiliam no aprimoramento de atividades produtivas (Tartaruga, 2010).

Outra função das universidades é a extensão universitária, que envolve a interação entre a instituição e a comunidade em que está inserida. A responsabilidade de cumprir esse compromisso não deve ser subestimada. Isso não se limita apenas ao ensino, mas também se estende à pesquisa e à extensão. Por essa razão, Pegoraro (2013) ressalta o importante papel da universidade como um agente de inclusão social, cujo objetivo é promover o desenvolvimento da sociedade e eliminar as desigualdades que prejudicam a igualdade de condições e o exercício da cidadania. No entanto, a persistência de enormes desigualdades sociais, especialmente no que diz respeito ao acesso e à permanência no nível de ensino superior, representa um desafio urgente a ser enfrentado. A taxa líquida de matrícula no ensino superior no Brasil é de apenas 14,9% da faixa etária de jovens entre 18 e 24 anos, enquanto a taxa bruta é de 28,12%, revelando uma situação crítica, mesmo para os padrões da América Latina (IBGE, 2022).

Apesar dos desafios, essa relação está vinculada à globalização e ao incentivo à formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Em contraste, nos séculos anteriores, a educação superior tinha um caráter mais humanístico e oferecia oportunidades limitadas de ingresso nas universidades (Prandi, 2009). Sua essencialidade está relacionada à ideia de que a interação entre a universidade e a sociedade transcende a superficialidade, não podendo ser compreendida como um relacionamento entre entidades isoladas que buscam apenas formas de se conectar (Bernheim; Chaúí, 2008).

A universidade é, de fato, uma instituição social que espelha as estruturas e dinâmicas da sociedade em que está inserida, refletindo suas contradições e divisões. Essa complexidade é visível nas múltiplas opiniões, projetos e posturas que coexistem no ambiente acadêmico, mostrando como os conflitos sociais se manifestam na vida universitária. Com isso, é importante ver a universidade como um microcosmo social, onde as interações e desafios são influenciados por um contexto social mais amplo, o que demanda uma abordagem que reconheça sua responsabilidade social e sua capacidade de impactar e ser impactada pelas realidades ao seu redor (Bernheim; Chaúí, 2008).

Essa dinâmica favorece um desenvolvimento conjunto, em que a universidade não apenas transfere conhecimento, mas também, aprende e se transforma a partir das necessidades e demandas da sociedade. Nessa direção, Tommasino (2016) defende que essa integração aproxima a universidade da sociedade, ao mesmo tempo, abre caminhos para que a instituição cumpra sua função social. Para abordar essa questão, é importante entender quais são os princípios que fundamentam a legitimidade institucional, isto é, que são essenciais para enfrentar os desafios emergentes. O trabalho de Santos (2011) propicia uma contribuição a este

tema ao sustentar que há cinco princípios que precisam ser observados e implementados com o objetivo de promover a restauração da legitimidade da universidade. Esses princípios abordam a importância do acesso, da extensão, da pesquisa-ação, da ecologia do conhecimento e da relação entre a universidade e a escola pública. Em conclusão, a compreensão desses princípios é essencial para uma reforma educacional que promova a inclusão, a transformação social e a valorização do conhecimento diverso e contextual.

Em consonância com este entendimento, destaca-se o texto de Salatino (2022). Este defende que as universidades devem repensar sua relação com a comunidade por meio de abordagens mais próximas dessa realidade. Isso implica rever sua forma de atuação, sua função e, principalmente, seu compromisso social. Infere-se que a universidade deve manter sua utilidade social, ao mesmo tempo em que preserva padrões elevados de ensino, pesquisa e extensão. Para alcançar isso, é essencial que se adaptem à realidade local e regional.

O trabalho de Muniz (2017), ao refletir sobre como atender as expectativas da sociedade, aponta a existência de desafios que devem ser enfrentados pelas universidades na busca pela legitimidade institucional, enfatizando a necessidade de adaptação às demandas e contextos específicos. Ainda para esta autora, o fortalecimento da extensão universitária é um caminho essencial a ser trilhado na busca pela legitimação social. Face ao exposto, a extensão universitária é vista como a dimensão que articula o ensino e a pesquisa, engajando a sociedade por meio da troca entre saberes acadêmicos e populares (Nogueira, 2001).

A partir dessas reflexões, compreende-se que a universidade deve atuar como um espaço de diálogo e cooperação, onde o conhecimento acadêmico e os saberes se encontram, gerando uma troca mútua que pode beneficiar tanto a comunidade quanto a própria instituição. Contudo, é importante reconhecer que a extensão não possui a responsabilidade, ou a autoridade, para resolver problemas sociais – essa tarefa cabe ao Estado. O papel da extensão é fortalecer e promover uma troca contínua de saberes, compartilhando conhecimentos e experiências. Esse processo não busca substituir a função do Estado, mas sim, contribuir para o alcance de soluções. Portanto, é essencial avaliar criticamente essas interações, indicando a necessidade de repensar o papel da universidade nessa dinâmica à luz das demandas da sociedade, considerando que atuar no atendimento a essas necessidades é apenas uma das muitas contribuições da extensão para alcançar a transformação social desejada (Deus, 2020).

2.2 Pelos caminhos da extensão: a dinâmica das concepções

A história da extensão universitária no Brasil é marcada por uma diversidade de abordagens, ao longo do tempo, que precisam ser consideradas no debate sobre o que, de fato, é ou não extensão. De todo modo, tem-se que a extensão universitária não é recente, suas origens datam do século XIX. Um dos primeiros registros consiste na experiência da Universidade de Cambridge, em 1871, com a criação de um programa formal de iniciativas de extensão. Nesse programa, os professores levavam conhecimentos a diversas regiões e setores da sociedade, incluindo Nottingham, Derby e Leicester. Os cursos abrangiam Literatura, Ciências Físicas e Economia Política e ganharam rápido reconhecimento e adesão, espalhando-se por todo o país. Paralelamente, Oxford também adotou uma abordagem semelhante, com atividades voltadas para áreas desfavorecidas, como Londres e regiões com trabalhadores industriais, oferecendo cursos de História, Tragédia Grega e Astronomia, entre outros exemplos notáveis (Mirra, 2009).

Da Inglaterra, a extensão transitou para a Bélgica, daí para a Alemanha e, depois, para todo o continente europeu, inclusive, chegando aos Estados Unidos, que criou a *American Society for the Extension of University Teaching*, uma instituição responsável por impulsionar, de forma pioneira, as atividades de extensão na Universidade de Chicago, em 1892, culminando na experiência desenvolvida pela Universidade de Wisconsin, em 1903, que colocou seus professores como *technical experts* do governo do estado, sendo que, a partir daí, a extensão universitária estava consagrada (Mirra, 2009). Assim, a extensão universitária é protagonizada pelos Estados Unidos tendo por objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica, no sentido da transferência de tecnologia e da maior aproximação entre a universidade e o setor empresarial.

No Brasil, a extensão universitária, originada após a Reforma de Córdoba (1918), se manifestava de maneira hierárquica e assistencialista. Entretanto, ao longo dos anos, essa prática passou por transformações, adotando múltiplas concepções e diversificando suas ações. Isso resultou em uma variedade de perspectivas e atividades que, por vezes, podem parecer confusas e servir a diferentes propósitos e interesses. A doutrina da concepção assistencialista foi estabelecida através da consolidação do Estatuto das Universidades Brasileiras, conforme o Decreto nº 19.851, datado de 11 de abril de 1931.

Essa transformação foi impulsionada pelos movimentos estudantis, que, durante a ditadura militar em 1968, levaram à aprovação da Lei Básica da Reforma Universitária nº 5.540/68. Esta legislação visava reformular a organização e o funcionamento das instituições

de ensino superior, promovendo uma universidade mais inclusiva e adaptada às novas demandas sociais. Essa legislação, também conhecida como a Lei da Reforma Universitária, representou uma resposta às demandas sociais expressas pelos movimentos estudantis, pois sua promulgação possibilitou vislumbrar avanços relacionados à funcionalidade da universidade, abrangendo a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira. Sendo que, um marco notável instituído por essa Reforma foi a consolidação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Cunha, 2000; Oliven, 2002).

A partir desse momento, a extensão universitária começou a ser introduzida, embora de forma limitada, devido aos obstáculos e desafios que surgiram desde a sua regulamentação na referida lei. Esse marco, especificamente em seu Art. 40, estabeleceu a concepção analítica da Extensão Universitária, estipulando que:

As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento (Brasil, 1968, p. 1).

No ano de 1975, no Brasil, com a primeira Política Nacional, a extensão teve suas atividades ampliadas, incluindo cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária com participação docente e discente. A partir dos anos de 1980, a extensão universitária adotou uma abordagem mais aberta ao diálogo com outros setores da sociedade, haja vista que um dos objetivos e dever das universidades consiste em atender o que a sociedade anseia, de maneira a satisfazer às suas necessidades, problemas, atribuir melhorias, entre diversos benefícios.

Para tanto, o que se denota é que, ao longo do tempo, a extensão evoluiu, adotando múltiplas concepções e abrangendo uma diversidade de ações (Gomez, 2022). Inclusive, pode-se afirmar que as práticas extensionistas se baseavam em concepções de extensão de outros países. E para explorar as diversas concepções da extensão universitária, Zanon (2022) consolidou em seus achados diferentes abordagens ao longo do tempo, começando pela análise das contribuições iniciais de Paulo Freire, na década de 1960, e avançando para o entendimento das concepções que emergiram, posteriormente, na perspectiva de outros autores.

No Quadro 2, apresenta-se uma visão abrangente das diferentes concepções de extensão universitária discutidas ao longo desse período.

Quadro 2 - Diferentes Concepções da Extensão

AUTORES	IDEIAS CENTRAIS – CONCEPÇÕES DA EXTENSÃO
FREIRE (1967 - 1969)	Freire enfatiza a importância da comunicação entre sujeitos cognoscentes, ressaltando sua ligação com a intersubjetividade.
ROCHA (1986)	Rocha destaca o potencial da extensão para promover a emancipação crítica e a aproximação com a universidade, além de defender o intercâmbio de conhecimentos .
REIS (1996)	Ênfase na organização de eventos que não se conectam ao processo de ensino e aprendizagem, nem ao conhecimento gerado na universidade. (Eventista inorgânica).
BOTOMÉ (1996)	Propõe que a extensão deve expressar um compromisso social ativo, integrando-se ao currículo e à realidade local. O mesmo sinaliza crítica à abordagem assistencialista da extensão que se limita a atender apenas às necessidades imediatas da população. Também sinaliza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo-a como um ideal, mas levantando dúvidas sobre sua viabilidade prática nas universidades. Defende que a extensão deve ser uma dimensão e não uma função separada.
JEZINE (2004)	Assistencialista: Focada em atender as necessidades da sociedade por meio da prestação de serviços. Mercantilista: como um dos principais canais de comunicação e divulgação dos “produtos” da universidade. Acadêmica: desenvolvida como uma ação a ser integrada à universidade, em conjunto com o ensino e a pesquisa.
MELO NETO (2001)	Caracterizam a extensão universitária como trabalho social colaborativo , visando à produção de conhecimento novo e relevante.
BERNHEIM; CHAUI (2008)	Defendem que a universidade deve ir além da função acadêmica, adotando uma postura ativa no enfrentamento das desigualdades e desafios sociais. Para os autores, sua função social se concretiza por meio do conhecimento e das práticas extensionistas que beneficiam a sociedade.
SOUSA (2010)	Sousa coloca a práxis revolucionária como base do conhecimento, ressaltando sua relevância para a integração social da extensão universitária.
FORPROEX (2012)	Enfatiza o processo educativo , sinalizando a interação transformadora entre universidade e sociedade como principal objetivo da extensão.
SÍVERES (2013)	Sinaliza a extensão, como um processo de aprendizagem , reitera sua natureza acadêmica, fortalecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
JANTKE; CARO (2013)	Aprendizado participativo e democrático: A construção da extensão voltada para questões sociais está profundamente relacionada ao desenvolvimento da cidadania entre seus participantes. Assim, a extensão é concebida como uma prática pedagógica.
KOCHHANN; SILVA (2017)	Técnica, prática e práxis: As atividades extensionistas se desenvolvem com base na epistemologia que as fundamenta.
IMPERATORE (2019)	Entender a extensão como um processo educativo requer desvincular-se de pré-conceitos, como a simples transmissão de conhecimentos à comunidade, práticas assistencialistas ou à mera prestação de serviços.
FORPROEX (2017-2023)	Resgata a importância de uma concepção de extensão que vá além de projetos específicos, estabelecendo-se como uma diretriz transversal que permita às IES legitimar seu compromisso social por meio da indissociabilidade da extensão universitária.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em ZANON (2022).

As concepções destacadas no Quadro 2 demonstram a evolução das compreensões e da abrangência da extensão universitária como prática. As primeiras iniciativas de extensão universitária se destacaram por promover atividades voltadas à divulgação das ciências, das letras e das artes, com a Universidade de São Paulo (USP) sendo pioneira ao definir a extensão como um espaço para a realização de obra social.

Essas atividades iniciais foram influenciadas pelo modelo europeu das Universidades Populares, que ofereciam cursos abertos à comunidade sobre uma variedade de temas, excluindo conteúdos de propaganda política, religiosa ou comercial, e abrangendo diversos públicos, sem se limitar às camadas populares (Nogueira, 2005).

Essa visão antecipou, em parte, o que seria formalizado mais tarde, em 1931, no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, quando a extensão foi mencionada pela primeira vez como parte da vida social da universidade, com um caráter educacional e utilitário, através de cursos e conferências. Embora naquele momento a extensão fosse vista predominantemente como uma função educacional, e não como um compromisso social, ela já surgia no cenário brasileiro como uma atividade realizada pela universidade (Gomez, 2022). Em 1932, a Reforma Universitária, conforme manifestos iniciados na época, defendia que a universidade deveria assumir um compromisso com questões sociais, como saúde, educação e economia. Todavia, até então, a extensão não havia sido reconhecida como uma função social universitária (Azevedo, Braggio; Catani, 2018).

Isso revela que, inicialmente, a concepção assistencialista da extensão foi adotada como uma atividade secundária em relação ao ensino e à pesquisa. Essa perspectiva se alinha com a visão de Botomé (1996), o qual argumenta que, ao adotar a abordagem assistencialista, a extensão se limita a atender apenas às necessidades imediatas da população, já que a oferta esporádica de atividades revela uma intenção clara de resolver, de maneira imediata e paliativa, os problemas sociais. Nesse contexto, destaca-se que, ao longo de sua trajetória, a extensão universitária no Brasil foi influenciada por diversas concepções e práticas, fazendo com que a universidade enfrentasse desafios ideológicos que questionaram sua essência e função social (Jezine, 2004).

O trabalho de Freire (1967) alerta para os possíveis problemas decorrentes de uma concepção assistencialista de extensão. Em seu entendimento, tal concepção pode impor invisibilidade, silêncio e passividade às pessoas, impedindo o desenvolvimento de uma consciência crítica, fundamental para democracias autênticas. Essa perspectiva compromete o diálogo entre a comunidade interna e externa, dificultando a busca por soluções para os desafios enfrentados. Nesse sentido, confirma-se que não há espaço para refletir coletivamente sobre as causas das desigualdades sociais, já que o diálogo é substituído por meros comunicados que, compreendidos ou não, reforçam a ideia de que as instituições de ensino são as únicas detentoras de conhecimento, perpetuando a distância entre elas e a comunidade.

No sentido oposto, tem-se a visão acadêmica de extensão que, conforme apontam Reis (1996) e Jezine (2004), reconhece o potencial transformador da interação entre universidade, extensão e comunidade. Essa perspectiva emerge dos debates dos movimentos sociais, destacando o compromisso e a responsabilidade social que a instituição de ensino superior deve assumir. Ela evidencia o papel ativo da comunidade, ressaltando sua participação nas atividades extensionistas para a produção de saberes que transcendem os limites da universidade.

Diferentemente do entendimento dos autores mencionados, Melo Neto (2001) considera as atividades extensionistas como um trabalho com intencionalidade acadêmica, integrado ao ensino e à pesquisa, com vistas a promover um novo projeto social, especialmente voltado para grupos marginalizados. Esse entendimento revela a concepção da extensão universitária como um trabalho que incorpora uma dimensão cultural e científica, comprometido com o diálogo com a sociedade para identificar e atender suas demandas.

Botomé (1996) argumenta que a extensão universitária pode ser entendida como parte da prática humana desenvolvida na universidade. Mesmo que embora as ações extensionistas, isoladamente, não tenham o poder de transformar a realidade concreta, elas podem fomentar a conscientização sobre ela. Principalmente, quando associadas ao ensino e à pesquisa, essas ações ganham o potencial de impulsionar transformações efetivas.

Esse entendimento também se reflete nas ideias de Rocha (1986), que reconhece que a extensão não deve ser uma atividade isolada, desconectada do ensino e da pesquisa, ou voltada exclusivamente para atender interesses institucionais. Essa visão, também sustentada por Síveres (2013), converge com a perspectiva de Freire (1969), que destaca a relevância da comunicação para integrar as práticas extensionistas e criar vínculos entre a universidade e a comunidade, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a extensão universitária, em meio a diversas interpretações, pode ser considerada uma diretriz institucional e um processo mediador na construção do conhecimento.

Essa interpretação reflete o entendimento evidenciado nos achados de Jantke e Caro (2013) e destaca que a construção da extensão universitária está intimamente ligada ao compromisso social da instituição. Por meio da extensão, os participantes têm a oportunidade de compartilhar saberes em um processo de aprendizagem mútua, promovendo a conscientização sobre seus direitos e deveres na construção de uma sociedade mais justa e humana. Essa relação ressalta a essencialidade dos vínculos e da comunicação, enfatizando a preocupação com as questões sociais que impactam o desenvolvimento da cidadania entre seus integrantes.

De acordo com Bernheim e Chauí (2008), é a extensão que coloca a universidade como uma instituição social que reflete e dialoga com a estrutura e as contradições da sociedade em que está inserida. Para eles, a universidade não é uma entidade isolada; ela expressa diferentes visões e projetos que representam as divisões e tensões sociais mais amplas. Assim, tais autores apontam que, a universidade, ao ter autonomia, pode optar por se alinhar a certos compromissos sociais ou rejeitá-los, uma vez que há um conflito entre duas concepções de universidade: uma que considera a educação um direito público, essencial para a promoção da cidadania, da democracia e do pensamento crítico; e outra, que vê a educação como voltada a interesses privatizados, segmentada e orientada para as demandas do mercado e do lucro.

A primeira concepção reforça o papel da universidade como agente de transformação social e crítica, enquanto a segunda tende a enxergá-la como uma prestadora de serviços, com foco na formação técnica e na lucratividade, atendendo às necessidades específicas do mercado.

Para Bernheim e Chauí (2008), a extensão não é apenas uma atividade universitária; é parte de uma função social maior que coloca a universidade como participante ativa nas discussões e transformações sociais, atuando em consonância para uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse contexto, os autores destacam os desafios a serem enfrentados, como o papel central do conhecimento na sociedade contemporânea, enfatizando que as economias avançadas se sustentam na geração e aplicação desse conhecimento, que se torna um pilar de riqueza e poder nacional.

Contudo, essa centralidade também traz desafios, como a mercantilização e a apropriação privada do conhecimento, que podem desarticular a ação política da sociedade civil. Isso implica que, em vez de promover o desenvolvimento autônomo das universidades e seu compromisso com as necessidades sociais, a lógica da sociedade do conhecimento pode resultar em uma heteronomia, onde o conhecimento produzido fica a serviço das demandas do capital financeiro, enfraquecendo o papel transformador que a extensão universitária pode desempenhar.

Em seus estudos sobre a práxis revolucionária da extensão, Sousa (2010) destaca que a extensão universitária enfrenta dois caminhos contraditórios: um que a leva a ultrapassar sua concepção original, atuando como um agente de transformação dentro e fora da universidade, e outro, que a transforma em um instrumento alienante, servindo a interesses hegemônicos e sem promover mudanças reais. Para Sousa (2010), é preciso construir uma concepção clara de extensão universitária, a fim de definir o que pode ser considerado como atividade extensionista e o papel que essa atividade desempenha nas instituições de ensino. Essa reflexão tem sido alvo

de intensos debates ao longo dos anos, suscitando questões intrigantes sobre a concepção e a prática efetiva da extensão universitária.

Bernheim e Chauí (2008) e Sousa (2010), ao debaterem sobre os desafios de alinhar a extensão à transformação social, apresentam visões complementares e críticas sobre a extensão universitária. Assim, enquanto Bernheim e Chauí (2008) entendem a extensão como uma função social que permite à universidade refletir e atuar sobre as tensões sociais, podendo escolher entre uma postura crítica e transformadora ou uma mais voltada ao mercado, Sousa (2010) discorre que a extensão deve ter clareza de propósito para não se tornar alienante. Ela deve promover transformação social, mas pode acabar servindo a interesses hegemônicos, se não for bem orientada.

Ao discutir a respeito da extensão universitária a partir de diferentes abordagens epistemológicas, Kochhann e Silva (2017) destacam a epistemologia da práxis como a mais alinhada ao ideal de uma extensão transformadora e crítica, pois integra teoria e prática com uma visão contextualizada e crítica da realidade. Os autores defendem que os professores organizam e planejam as ações extensionistas com base em três epistemologias diferentes: a técnica, a prática e a práxis.

Na epistemologia da técnica, a ênfase está nas ferramentas e métodos de ensino, focando mais na execução eficiente das ações. Na epistemologia da prática, há uma dissociação entre teoria, prática e crítica, com uma abordagem centrada no fazer, sem reflexão teórica ou crítica profunda. Já a epistemologia da práxis integra teoria e prática, considerando o contexto histórico e as contradições da realidade, com o objetivo de construir um conhecimento crítico e emancipador.

Assim como a epistemologia da práxis, que busca uma compreensão crítica do contexto social e histórico das ações extensionistas, a proposta de Imperatore (2019) também destaca a extensão como um espaço fundamental para o diálogo e a reflexão sobre questões sociais. De acordo com este trabalho, a extensão pode ser reinterpretada sob uma ótica acadêmico-social, consolidando-se como um espaço legítimo para a problematização e a construção colaborativa de saberes.

Na atualidade, destaca-se a concepção de extensão definida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX, 2012), a qual se caracteriza como um processo educativo, cultural, interdisciplinar e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável. Essa visão orienta as diretrizes estabelecidas na Política de Extensão Universitária, que incluem: interação dialógica, interdisciplinaridade e

interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, impacto na formação dos estudantes e contribuição para a transformação social. Esse entendimento reafirma que a concepção de extensão como processo acadêmico parte do pressuposto de que as práticas extensionistas ganham maior efetividade quando se articulam ao ensino e à pesquisa, envolvendo professores, acadêmicos e participantes das práticas extensionistas, com a comunidade sendo vista como protagonista.

Em continuidade a essas reflexões, o FORPROEX (2017-2023) destaca a necessidade de uma concepção de extensão que transcenda projetos específicos, posicionando-se como diretriz transversal nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Para o Fórum, a extensão, como uma via de mão dupla, deve ser construída de modo a permitir que a comunidade acadêmica se conecte com a sociedade para desenvolver a práxis do conhecimento.

Nesse contexto, os estudos realizados por Delevedove (2023) reforçam a relevância da extensão como um caminho possível para superar dicotomias entre sociedade e currículo escolar. A autora enfatiza que a efetivação da curricularização da extensão requer um processo contínuo de formação, adequação estrutural e uma avaliação processual consistente, evidenciando que sua implementação deve ser sustentada por esforços permanentes e estratégicos. Dessa forma, a extensão não apenas instrumentaliza o processo dialético entre teoria e prática, mas também fomenta um trabalho interdisciplinar que enriquece a compreensão e a abordagem das questões sociais de maneira integrada.

Na sequência, será discutido o progresso dos marcos regulatórios da extensão universitária no Brasil, alinhando-se aos esforços do FORPROEX para consolidar a extensão como uma diretriz transversal nas Instituições de Ensino Superior (IES), em vez de ser considerada uma atividade isolada.

2.2.1 A articulação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX)

Atuante como uma instância de articulação e representação das Pró-Reitorias de Extensão, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEX, surge no cenário nacional no ano de 1987, com a missão de coordenar discussões e debates sobre as concepções, políticas e institucionalização da extensão.

O Fórum consolidou-se como resultado de um movimento colaborativo entre instituições de ensino superior públicas do país, representando, um momento significativo em

que as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a se engajar de forma mais ativa na extensão universitária.

A partir de sua constituição, em 1987, o FORPROEX, em cumprimento a sua missão, apresenta às universidades públicas e à sociedade brasileira, a Política Nacional de Extensão Universitária, com o objetivo central de impulsionar ações conjuntas que visavam a real integração da extensão, ensino e pesquisa. Na carta do I Encontro Nacional FORPROEX, realizado em Brasília/DF nesse ano, estabelece-se que o Fórum tinha a obrigação de realizar reuniões regularmente, ocorrendo, no mínimo, uma vez por ano. Adicionalmente, encontros extraordinários seriam convocados pela coordenação, quando julgados necessários. Essa determinação reforçava a importância de um fluxo contínuo de diálogo e deliberações no âmbito do Fórum, promovendo a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre os membros (FORPROEX, 2023).

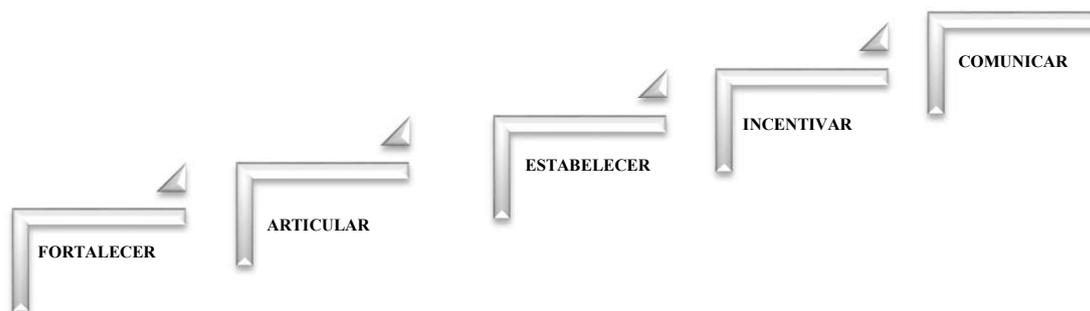
Ressalta-se que, cada edição desses encontros contribuía para fortalecer a importância da extensão universitária como uma prática transformadora e relevante para o desenvolvimento do país. No 51º Encontro do FORPROEX, realizado em 2023, reafirmou-se a indissociabilidade da extensão universitária em relação ao ensino e à pesquisa, além de destacar a necessidade de buscar novos mecanismos de financiamento voltados para a implementação de ações extensionistas nos territórios brasileiros.

Tal preocupação, também foi pauta do 52º encontro, realizado no mesmo ano, concedendo, novamente, centralidade à extensão como uma prática social, histórica e educativa, sendo sinalizada como uma ação acadêmica necessária para o alcance de mudanças no âmbito social. E com base nesta perspectiva, a pauta direcionou sua atenção, mais uma vez, à indissociabilidade, bem como, entre os aspectos político-pedagógicos que sustentam as ações extensionistas. Esse enfoque enfatizou a importância da extensão no processo de democratização do saber e na construção de soluções que atendam às necessidades locais e sociais, reforçando o compromisso com a função social das instituições de ensino superior.

E essa busca constante pelo fortalecimento da integração da extensão universitária se reflete também nos objetivos delineados pelo Fórum. Esses objetivos incluem o fortalecimento das ações de extensão, a comunicação com os dirigentes de instituições, a articulação entre fóruns de pró-reitores, parcerias com a sociedade civil e o setor produtivo, e o estímulo ao desenvolvimento e divulgação das ações extensionistas.

A seguir, na Figura 3, os principais objetivos delineados pelo FORPROEX com o propósito promover a extensão universitária e impulsionar a transformação social e acadêmica.

Figura 3– Objetivos do FORPROEX para extensão universitária em 2023



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em FORPROEX (2012).

Entretanto, o FORPROEX tem por finalidade fortalecer as atividades das Pró-Reitorias de Extensão nas instituições de ensino superior públicas do Brasil. Atuante na comunicação com os dirigentes que estão na linha de frente das instituições, busca estabelecer parcerias com outros Fóruns de Pró-Reitores para promover a integração acadêmica. Essa integração resulta em colaborações com a sociedade civil, o setor produtivo e órgãos governamentais, visando alcançar uma maior inserção social.

Desse modo, o FORPROEX tem como objetivo central reforçar a extensão universitária no país e estabelecer uma integração mais efetiva entre as instituições de ensino e a sociedade. Dito isso, ressalta-se a importância do FORPROEX, enquanto agente incentivador, atuante na articulação da extensão universitária. Para Gomez (2022), o FORPROEX foi fundamental para a construção da Política de Extensão que está em vigor na atualidade, especialmente, porque as discussões foram construindo a conceituação da extensão universitária.

O Fórum busca, constantemente, o fortalecimento da política de extensão, a qual é pauta de uma série de eventos significativos realizados por esta entidade ao longo das décadas, nos quais, tiveram a participação de profissionais, representantes institucionais e pesquisadores da área de extensão universitária no Brasil. Cada encontro teve como objetivo central promover debates, reflexões e troca de experiências acerca do papel da extensão no contexto acadêmico e na sociedade em geral.

Na sequência, no Quadro 3, há uma síntese dos encontros e das temáticas discutidas, abordando a integração entre extensão, pesquisa e ensino, bem como o impacto social das ações de extensão nas comunidades. Isso destaca a relevância dos debates realizados no Fórum, desde sua criação em 1987 até 2023.

Quadro 3 - Encontros de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas

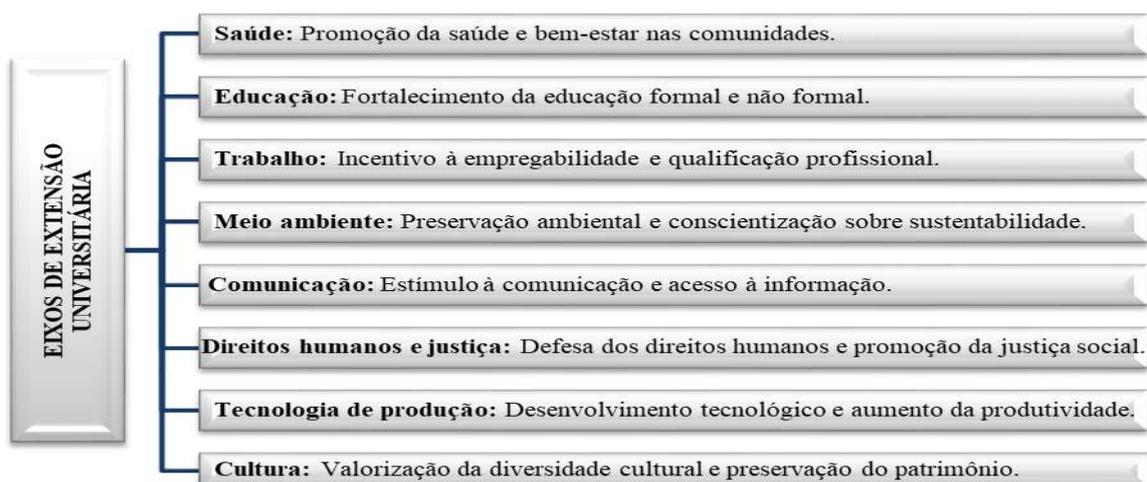
A ARTICULAÇÃO DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO	
Períodos	PRINCIPAIS ASSUNTOS DA PAUTA DOS ENCONTROS
1º Encontro (1987) -	Criação do Fórum e discussão sobre suas atribuições e objetivos.
2º Encontro (1988) -	Integração entre extensão, pesquisa e ensino na universidade.
3º Encontro (1989) -	Reflexões sobre o papel da extensão na formação cidadã.
4º Encontro (1990) -	Diálogo entre extensão, cultura e cidadania.
5º Encontro (1991) -	Experiências de extensão universitária e sua relação com o desenvolvimento.
6º Encontro (1992) -	Integração entre extensão e sociedade na busca por transformação.
7º Encontro (1993) -	Reflexões sobre a extensão universitária como prática social.
8º Encontro (1994) -	Diálogo entre extensão, cultura e cidadania.
9º Encontro (1995) -	Experiências de extensão universitária e seu impacto na comunidade.
10º Encontro (1996) -	Integração entre extensão e sociedade na construção do conhecimento.
11º Encontro (1997) -	Reflexões sobre a extensão universitária como prática transformadora.
12º Encontro (1997) -	Práticas extensionistas e sua relação com o ensino e a pesquisa.
13º Encontro (1998) -	Integração entre extensão, pesquisa e ensino.
14º Encontro (1998) -	Diálogo entre extensão e desenvolvimento local.
15º Encontro (1999) -	Desafios da extensão universitária.
16º Encontro (2000) -	Articulação entre extensão e cidadania.
17º Encontro (2001) -	Experiências de extensão universitária e seu impacto na sociedade.
18º Encontro (2002) -	Avaliação e fortalecimento da extensão universitária.
19º Encontro (2003) -	Extensão universitária como agente de inclusão e desenvolvimento.
20º Encontro (2004) -	Relação entre extensão e transformação social.
21º Encontro (2005) -	Experiências de extensão universitária como prática social.
22º Encontro (2006) -	Diálogo entre extensão, cultura e cidadania.
23º Encontro (2007) -	Articulação entre extensão e desenvolvimento sustentável.
24º Encontro (2008) -	Práticas extensionistas e seus impactos na comunidade.
25º Encontro (2009) -	Integração entre extensão e pesquisa na universidade.
26º Encontro (2009) -	Papel da extensão na construção do conhecimento.
27º Encontro (2010) -	Diálogo entre extensão, cultura e sociedade.
28º Encontro (2010) -	Desafios e perspectivas da extensão universitária.
29º Encontro (2011) -	Impacto social das ações de extensão e sua relação com o ensino.
30º Encontro (2011) -	Reflexões sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.
31º Encontro (2012) -	Troca de experiências e boas práticas em extensão universitária.
32º Encontro (2012) -	Debates sobre as políticas de extensão universitária.
33º Encontro (2013) -	Integração entre extensão e pesquisa na universidade.
34º Encontro (2013) -	Extensão universitária como instrumento de inclusão social.
35º Encontro (2014) -	Impacto da extensão na comunidade e no desenvolvimento local.
36º Encontro (2014) -	Desafios e potencialidades da extensão universitária.
37º Encontro (2015) -	Reflexões sobre a extensão universitária como prática cidadã.
38º Encontro (2015) -	Diálogo entre extensão e sociedade para transformação social.
39º Encontro (2016) -	Experiências e resultados das ações de extensão.
40º Encontro (2016) -	Articulação entre extensão e pesquisa na universidade.
41º Encontro (2017) -	Integração social por meio da extensão universitária.
42º Encontro (2017) -	Avaliação e perspectivas da extensão universitária.
43º Encontro (2018) -	Desafios e resultados da extensão universitária.
44º Encontro (2018) -	Impacto social das ações de extensão na comunidade.
45º Encontro (2019) -	Importância da extensão na formação acadêmica.
46º Encontro (2019) -	Fortalecimento da extensão como prática transformadora.
47º Encontro (2021) -	Integração entre universidade e sociedade por meio da extensão.
48º Encontro (2021) -	Desafios da extensão em tempos de pandemia.
49º Encontro (2022) -	Articulação entre extensão, pesquisa e ensino.
50º Encontro (2022) -	Reflexões sobre o papel da extensão no desenvolvimento regional.
51º Encontro (2023) -	Discussões sobre extensão universitária e seu impacto social.
52º Encontro (2023) -	Caminhos para a Consolidação da Extensão no Brasil: Reflexões/Proposições
53º Encontro (2024) -	Extensão Universitária e Democracia: Avanços, Desafios e Perspectivas para o Futuro.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nas Cartas e Memória - Encontros FORPROEX.

Esses encontros, ao longo de 36 anos, contribuíram para a disseminação de conhecimentos e experiências práticas relacionadas à extensão universitária. Como observado nos estudos de Santos (2020), ao examinar as correspondências que documentaram a extensão desde 1987 até dezembro de 2023, fica evidente que a Política Nacional de Extensão Universitária se estabeleceu como um referencial significativo para as IES no Brasil e esse referencial é moldado pelo Plano Nacional de Extensão de 1999, tendo sua versão revisada no ano de 2012, momento em que desencadeou uma discussão abrangente sobre as tentativas de implementações que se estendem ao longo dessas três décadas. E, recentemente, em 2024, o 53º Encontro Nacional do FORPROEX renovou o debate sobre a extensionalidade universitária, evidenciando preocupações com seu futuro diante das transformações sociais, políticas e educacionais.

Com o propósito de fortalecer o diálogo entre a universidade e a sociedade, esses encontros se tornaram importantes referências no cenário nacional, contribuindo para a consolidação da extensão universitária como um pilar essencial da educação superior brasileira. Além disso, proporcionaram um espaço propício para a criação de redes de colaboração, de compartilhamento de boas práticas; e, da construção de políticas públicas voltadas para as áreas temáticas da extensão. Sob o amparo da Política Nacional de Extensão, e com o propósito de oferecer respostas às demandas da sociedade, tornou-se essencial sistematizar as atividades de extensão realizadas pelas IES públicas, de acordo com as áreas temáticas representadas na Figura 4. Esses eixos temáticos funcionam como orientações para que as universidades possam planejar, implementar e avaliar suas ações de extensão, assegurando que estas estejam alinhadas com as necessidades da sociedade (FORPROEX, 2012).

Figura 4– Eixos para execução e avaliação da Extensão Universitária no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no FORPROEX (2012).

A partir da definição dos eixos temáticos, as universidades desenvolvem e direcionam suas ações com uma abordagem mais ampla e interdisciplinar para as questões críticas enfrentadas em seu entorno. O desenvolvimento de ações de extensão relacionadas às temáticas contribui para a articulação e a participação ativa das instituições de ensino superior na elaboração de políticas públicas, bem como na disseminação de conhecimento, dada a abrangência das temáticas.

2.2.2 Avanços regulatórios da extensão universitária no Brasil

Os avanços regulatórios da extensão universitária reconhecem a extensão como uma das dimensões fundamentais da educação superior no Brasil, juntamente com o ensino e a pesquisa. Desde a década de 1990, ocorreram avanços regulatórios importantes que buscaram fortalecer e exaltar a extensão como parte essencial da missão das instituições de ensino superior. Alguns deles foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): A LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu Artigo 43, que as universidades devem desenvolver atividades de extensão vinculadas à pesquisa e ao ensino, com o objetivo de promover a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A Política Nacional de Extensão Universitária de 1999 buscou orientar e fortalecer as ações de extensão nas instituições de ensino superior do Brasil. Ela foi atualizada em 2012, tendo em vista o contínuo fortalecimento da extensão universitária. E, por fim, a Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, apresenta como diretriz principal regulamentar os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES tem como objetivos: melhorar a qualidade da educação superior, orientar sua expansão, aumentar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica, bem como promover o compromisso social das instituições de ensino superior (MEC, 2004; FORPROEX, 2012).

Neste sentido, a extensão universitária consolidou-se com a promulgação do primeiro estatuto das universidades brasileiras e o Decreto nº 19.851/31, art. 42 (Brasil, 1931), no qual se lê que:

[...]“a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário”. § 1º Os cursos e conferências de que trata este artigo destinam-se, principalmente, à difusão de conhecimentos uteis à vida individual ou coletiva, a solução de problemas sociais ou a propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais. § 2º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário, em outros institutos de ensino

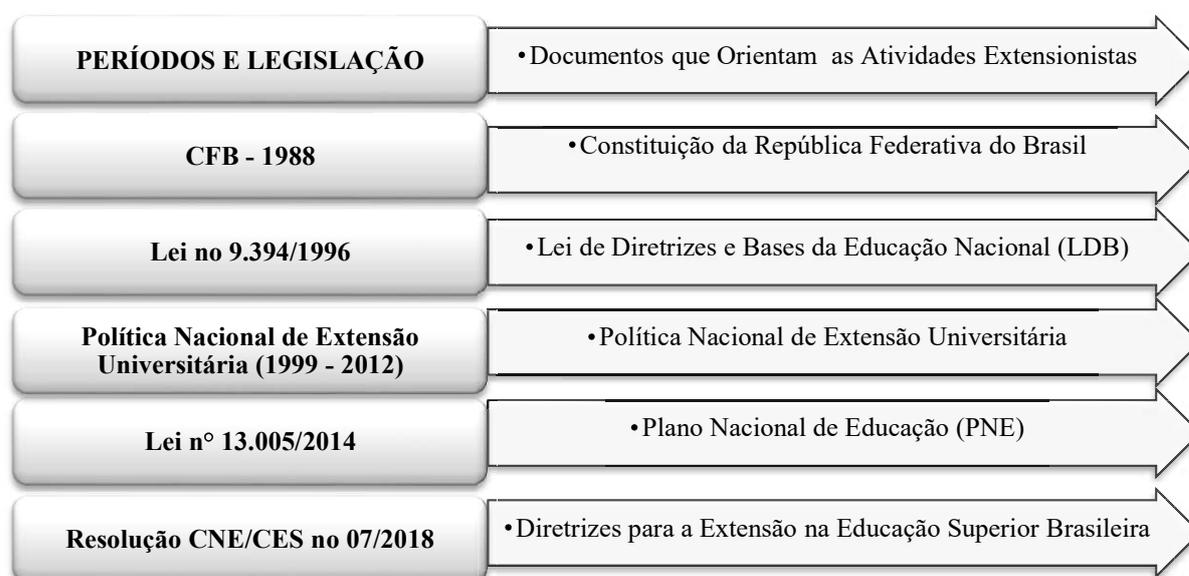
técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público. Art. 43. Os cursos normais dos institutos universitários serão realizados em períodos letivos e terão a duração fixada nos regulamentos respectivos (LEGISLAÇÃO INFORMATIZADA - DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931).

Assim, destaca-se, então, que a efetiva formalização da extensão no país ocorreu na década de 1930, e teve a participação primordial de três atores centrais: os estudantes através do movimento estudantil; o Estado, representado pelo Ministério da Educação (MEC); e as Instituições de Ensino Superior (IES). Um marco de extrema importância na consolidação da Extensão nas universidades é a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Este Plano estabelece, na meta 12, estratégia 12.7 a exigência de que as instituições de ensino superior aloquem, no mínimo, 10% dos créditos curriculares necessários para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, com foco especial em áreas de grande relevância social (Brasil, 2022).

Em consequência, a regulamentação da creditação curricular da extensão foi oficializada pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, emitida conjuntamente pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior. Esta medida tem como finalidade principal definir as diretrizes para a extensão no ensino superior brasileiro e pôr em prática o que está disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2022).

Na Figura 5, a seguir, ilustram-se as principais diretrizes legais que contribuíram para a consolidação da extensão universitária no Brasil.

Figura 5– Diretrizes Legais da Extensão Universitária no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em virtude de a universidade pública estar direcionada, durante muitos anos, à elite brasileira como público essencial, a consolidação da extensão universitária se deu paulatinamente. Perpassou, para tanto, por seminários estudantis que apregoavam uma transformação social profunda, que atingisse efetivamente reformas estruturais na sociedade.

Cumprir ainda destacar que a Política Nacional de Extensão Universitária se constitui como um instrumento valioso ao solidificar a extensão, visto que é fundamentada em uma série de objetivos essenciais, que moldam a atuação das instituições de ensino superior no Brasil, como resposta aos desafios emergentes e às oportunidades em evolução. No Quadro 4, listam-se os objetivos que norteiam a extensão universitária no país.

Quadro 4 - Objetivos da Política Nacional de Extensão Universitária

OBJETIVOS	FINALIDADE
Fortalecimento acadêmico	Integrar Extensão na formação e na sociedade
Reconhecimento público	Conquistar apoio do governo e da sociedade
Solução de problemas sociais	Contribuir para resolver desafios
Integração temática	Unificar programas em universidades
Interdisciplinaridade	Estimular abordagens interdisciplinares
Participação política	Inserir a universidade na política
Ampliação do conhecimento	Aumentar acesso ao saber e inovação
Financiamento transparente	Definir financiamento público unificado
Atendimento de necessidades sociais	Priorizar práticas sociais
Uso de tecnologias	Utilizar tecnologias para melhor educação
Valorização cultural e artística	Promover cultura e arte
Educação ambiental e sustentabilidade	Estimular desenvolvimento sustentável
Avaliação contínua	Permanente avaliação da Extensão
Programas interinstitucionais	Valorizar parcerias interinstitucionais
Cooperação internacional	Cooperar globalmente (na América Latina)

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em FORPROEX (2012).

O Quadro 4 ilustra que, desde o início, a extensão universitária esteve alinhada à proposta de tornar a universidade útil para a comunidade e à sociedade em geral. Contudo, foi durante os governos militares (1964-1985), especialmente com o fortalecimento do movimento estudantil, que a extensão passou a ser reconhecida como uma ferramenta estratégica de envolvimento político, social e cultural da universidade com a sociedade (Sousa, 2011).

2.2.4 Explorando o potencial emancipatório da extensão universitária

Nesta seção, será explorado o potencial emancipatório que a extensão universitária pode gerar, trazendo ao debate da extensão no Brasil uma nova abordagem curricular, destacando seu potencial, contemplando suas implicações, bem como os desafios e oportunidades acompanhados da nova curricularização. Nesse sentido, avançar no campo prático do que tem sido denominado de extensão universitária, é desafiador, haja vista a falta de clareza sobre o papel da extensão, que precisa ser debatido com afinco, isso para não adentrar em estradas previamente construídas e comprovadamente equivocadas sobre a extensão (De Araújo, 2016).

A prática da Extensão Universitária, outrora limitada a ações voluntárias de professores, funcionários e estudantes, frequentemente realizada nos fins de semana, com escassos recursos financeiros e operacionais, evoluiu significativamente. Hoje, ultrapassa os limites institucionais das universidades, transformando o cenário acadêmico. Essa transformação, frequentemente, gera uma dualidade nas universidades: uma parte que mantém uma abordagem fechada e isolada, e outra que se engaja ativamente com a comunidade, gerando dinamismo, criatividade e renovação constantes (Deus, 2020).

Em seu turno, Jezine (2006), explora como a dinâmica da extensão universitária no Brasil foi influenciada por diferentes concepções e práticas, refletindo na interação entre a universidade e a sociedade. Ao longo de sua trajetória histórica, a universidade, enfrentou inúmeras batalhas ideológicas e chegou a ter sua essência e função social questionada, porém, na sua capacidade de reflexão e ação, pode-se dizer que é improvável que a universidade brasileira reduza a extensão universitária a uma mera transação comercial.

Somado a essa discussão sobre a extensão, Gomez (2022) busca compreender as configurações da extensão universitária no Brasil e também na Argentina, explorando os aspectos da extensão em contextos emergentes da educação superior. Em suas conclusões, a autora defende que:

A extensão universitária renova-se constantemente tendo em vista os contextos emergentes que podem ser identificados através do dispositivo de análise nas instituições universitárias; desde a Reforma de Córdoba (1918) até o presente, a partir de rupturas epistemológicas e da estrutura curricular, a qual, atualmente, vem promovendo a rearticulação de políticas curriculares, de gestão e de práticas pedagógicas nas instituições de Educação Superior, além disso, relaciona-se à mudanças paradigmáticas focadas em um modelo de universidade democrática e plural (Gomez, 2022, p. 271).

Além disso, Gomez (2022) sinaliza que, apesar dos obstáculos enfrentados, a extensão continua a evoluir e alcançar um nível mais elevado de institucionalização, tanto no cenário brasileiro quanto no argentino. Sua integração com o ensino e a pesquisa, incorporada ao

currículo, é iminente. Haja vista que a extensão universitária não pode ser subestimada como apenas um componente do chamado "tripé universitário". Conforme destaca Gomes (2022), o desafio está em consolidá-la como uma prática efetiva e integrada, sem que se sobreponha às demais dimensões, mas fortalecendo a indissociabilidade que confere sentido à missão da universidade. Assim, o destaque deve igualmente recair sobre o papel da sociedade nessa dinâmica, uma vez que ela se beneficia diretamente dos resultados produzidos.

Na Figura 6, essa relação é representada, com a sociedade posicionada no centro, simbolizada pelo cidadão que, simultaneamente, atua como financiador e beneficiário dos múltiplos resultados decorrentes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Figura 6 –Indissociabilidade Curricular



Fonte: Elaboração com base no FORPROEX (2023).

A ideia de integrar a extensão universitária ao currículo não é uma novidade. Ela surgiu, inicialmente, no contexto do Plano Nacional de Educação 2001-2010, que estabeleceu, nas metas 21 e 23, a necessidade de reservar 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação a atividades de extensão (Gadotti, 2017). Em 2016, um encontro reuniu os Pró-Reitores de Extensão para debater o futuro da extensão universitária no Brasil, com foco especial nas políticas públicas da área. Durante esse evento, foi redigida a "Carta de São Bernardo do Campo", que expressou a insatisfação da comunidade em relação à situação atual e aos impactos da crise política e econômica no país. A carta enfatizou a necessidade de que as

instituições dediquem esforços institucionais para manter e expandir as atividades de extensão, a fim de enfrentar os desafios em questão (FORPROEX, 2016).

A ideia de integrar a extensão universitária ao currículo não é uma novidade. Ela surgiu, inicialmente, no contexto do Plano Nacional de Educação 2001-2010, que estabeleceu, nas metas 21 e 23, a necessidade de reservar 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação a atividades de extensão (Gadotti, 2017). Em 2016, um encontro reuniu os Pró-Reitores de Extensão para debater o futuro da extensão universitária no Brasil, com foco especial nas políticas públicas da área. Durante esse evento, foi redigida a "Carta de São Bernardo do Campo", que expressou a insatisfação da comunidade em relação à situação atual e aos impactos da crise política e econômica no país. A carta enfatizou a necessidade de que as instituições dediquem esforços institucionais para manter e expandir as atividades de extensão, a fim de enfrentar os desafios em questão (FORPROEX, 2016).

Em consonância com essas discussões, em 2018, a extensão universitária recebeu um novo impulso por meio da Resolução nº 07 do Conselho Nacional de Educação (CNE), emitida em dezembro. Essa resolução estabeleceu as novas diretrizes para a extensão, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Vale ressaltar que essa resolução de 2018 regulamentou a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/14, que exigia que as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras atuem ativamente na promoção de práticas de extensão.

Adicionalmente, esta resolução institucionalizou a extensão universitária, tornando obrigatória a inclusão de atividades de extensão na carga horária dos cursos de graduação. Portanto, com base nessas disposições legais, as atividades de extensão passaram a compor, de maneira compulsória, pelo menos 10% da carga horária total dos cursos de graduação, requerendo que as IES adaptassem os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) no ensino superior (BRASIL, 2018). Inicialmente, a Resolução 7/2018/CNE estabelecia o dia 19 de dezembro de 2021 como sendo o prazo limite para que a extensão fosse curricularizada em todas as IES. Todavia, a Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020, que dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19, definiu nova data limite para implantação, a qual passou a ser 19 de dezembro de 2022.

Ao analisar o impacto da implementação da nova curricularização da extensão nas IES, tendo como referência analítica o ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), Serva (2020) afirmou que a curricularização representa um marco divisor para os apoiadores

da extensão universitária e oferece uma oportunidade para as instituições de ensino superior promoverem sua função social. Contudo, para Serva (2020), é essencial manter vigilância constante, isso em virtude do fato de que a curricularização implica não apenas na redistribuição de créditos, mas em uma reestruturação curricular genuína.

A integração da extensão universitária nos programas de graduação apresenta um desafio significativo para as universidades do país, visto que exige uma revisão das perspectivas e abordagens pedagógicas na educação superior, visando superar a invisibilidade da extensão universitária e promover uma verdadeira articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

No capítulo 3, a seguir, apresenta-se o delineamento metodológico que orienta o desenvolvimento desta pesquisa.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se o procedimento metodológico que toda pesquisa científica exige. O planejamento inclui a definição de um plano e prazos para o seu acompanhamento (Parra Filho; Santos, 2002).

3.1 Estratégia de pesquisa

Para analisar a extensão universitária, a partir do universo de pesquisa selecionado, a abordagem qualitativa mostra-se mais adequada, pois permite captar a complexidade e a subjetividade presentes nos elementos ou indivíduos que possuem características ou critérios específicos relacionados à extensão, dos quais pôde-se extrair informações relevantes.

Segundo Alves e Blikstein (2006), essa abordagem metodológica oferece uma compreensão mais detalhada sobre um tema específico, assegurando a credibilidade do processo de análise. Nesse sentido, ao aprofundar as análises sobre a dinâmica da extensão, a pesquisa possibilita a obtenção de resultados aplicáveis à prática. Parra Filho e Santos (2002), apontam que este tipo de enfoque gera conhecimento a partir de um universo de pesquisa, direcionado à compreensão da lógica estrutural e das experiências investigadas. Considerando que cada pesquisa é única, Gil (2022) enfatiza que cabe ao pesquisador organizar, de forma racional, as etapas de execução da pesquisa. Essa estruturação é essencial para que o estudo seja classificado com base em seus objetivos e procedimentos, sendo compreendido como um processo lógico e sistemático voltado à busca de respostas para questões específicas.

Em relação aos objetivos da pesquisa, adotaram-se as recomendações de Raupp e Beuren (2009), classificando-a como exploratória e descritiva. No entendimento de Yin (2014), a pesquisa exploratória é um primeiro passo para obter compreensão inicial sobre o fenômeno, enquanto a pesquisa descritiva busca descrever suas características.

Assim, a análise centrou-se na extensão universitária à luz das normatizações vigentes, especificamente a Resolução CNE/CES nº 07 de 2018 e as Diretrizes Nacionais de Extensão Universitária, com o objetivo de compreender os paradigmas que redefinem as práticas extensionistas. Essa ótica exploratória permite ao pesquisador elaborar uma análise abrangente do fenômeno investigado, propiciando novas descobertas. A descrição, por sua vez, possibilita a identificação, o relato e a comparação de aspectos variados (Creswell, 2007). No entanto, os procedimentos técnicos adotados devem ser claros e eficazes.

Destarte, para a coleta de dados, foram realizadas buscas bibliográficas, documentais e entrevistas. A pesquisa bibliográfica sistematiza o tema ao selecionar, ler e analisar textos relevantes (Roesch, 2010). Já nas entrevistas, o entrevistador tem um objetivo predeterminado e busca, por meio de perguntas e respostas, obter informações para esclarecer suas dúvidas, sendo que o entrevistado, pode auxiliar ou não no esclarecimento do fenômeno que constitui o cerne da entrevista (Stewart; Cash, 2015).

Assim, no que diz respeito às entrevistas, para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os atores sociais responsáveis pela extensão na UNILA. A análise documental incluiu relatórios e documentos de acesso público disponíveis no portal institucional da universidade, bem como os projetos de extensão.

Para definir o universo da pesquisa, inicialmente, delimitou-se o lócus para a análise da extensão. Essa delimitação permitiu avançar na busca de informações alinhadas aos objetivos da pesquisa. Essa conexão serve para garantir que os dados coletados respondessem às questões propostas. Para Creswell (2014), a definição do universo de pesquisa orienta a seleção de amostras e a construção de instrumentos de coleta adequados, garantindo que a investigação responda de maneira eficaz às perguntas formuladas.

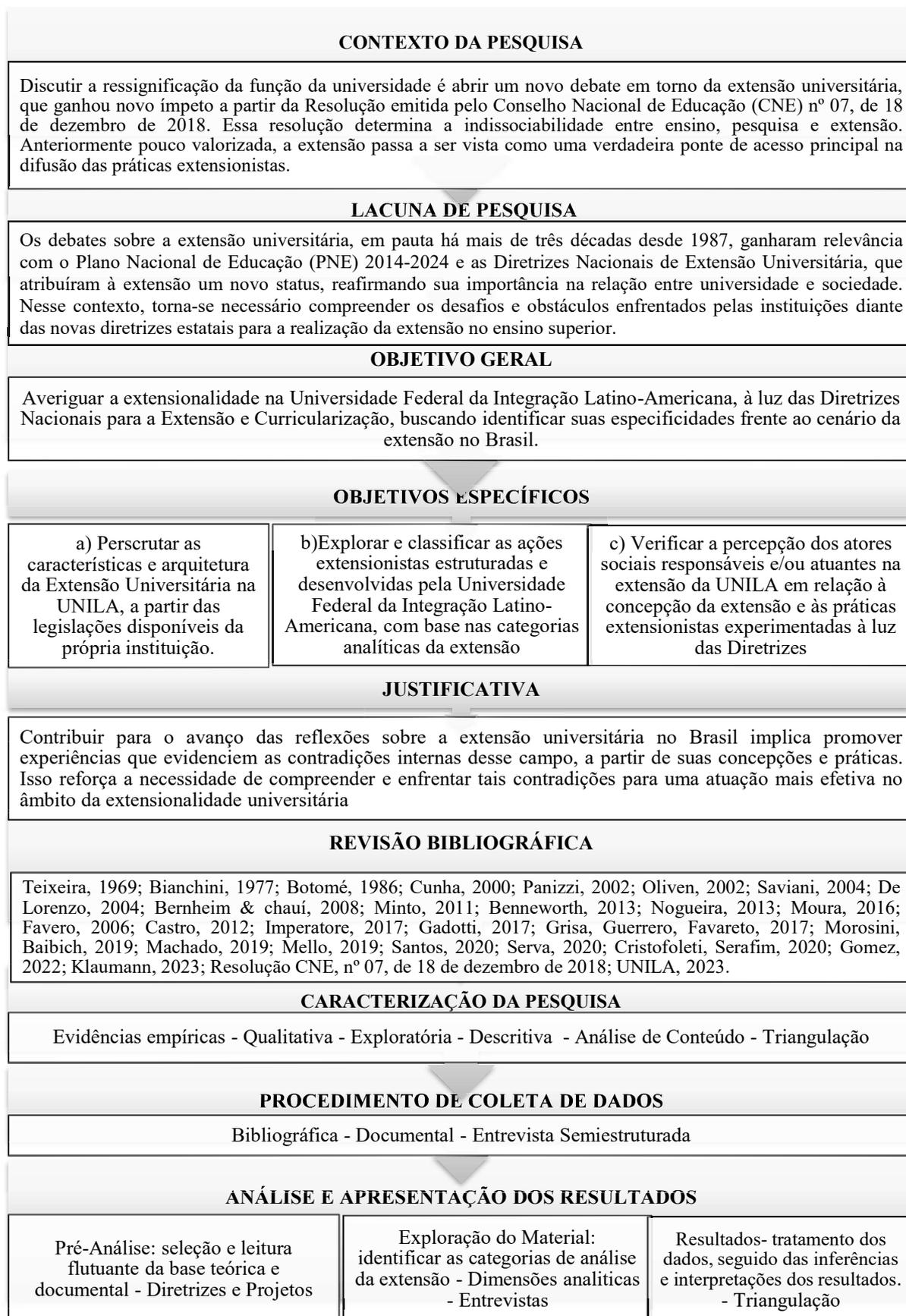
Entretanto, o universo de pesquisa é composto por elementos que compartilham características comuns e estão diretamente relacionados ao problema investigado, destacando a importância de uma definição clara e coerente do escopo da pesquisa (Gil, 2022). Portanto, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) foi definida como o lócus da pesquisa, contemplando os elementos e indivíduos que fazem parte desse universo, como, por exemplo, os atores sociais envolvidos na extensão e o conjunto documental necessário para a pesquisa.

Com o universo de pesquisa estabelecido, definiram-se os procedimentos necessários para analisar a dinâmica da extensão, empregando as dimensões metodológicas analíticas propostas por Cristofolletti e Serafim (2020) para investigar a extensão universitária.

Para a análise dos dados, utiliza-se a técnica de análise de conteúdo que, conforme sintetiza Bardin (2010), é organizada em três etapas, as quais serão detalhadas na seção de procedimento de análise.

Na Figura 7, apresentada a seguir, observa-se uma síntese geral da estratégia de pesquisa adotada nesta investigação, evidenciando seus principais elementos e etapas.

Figura 7– Síntese da Estratégia de Pesquisa

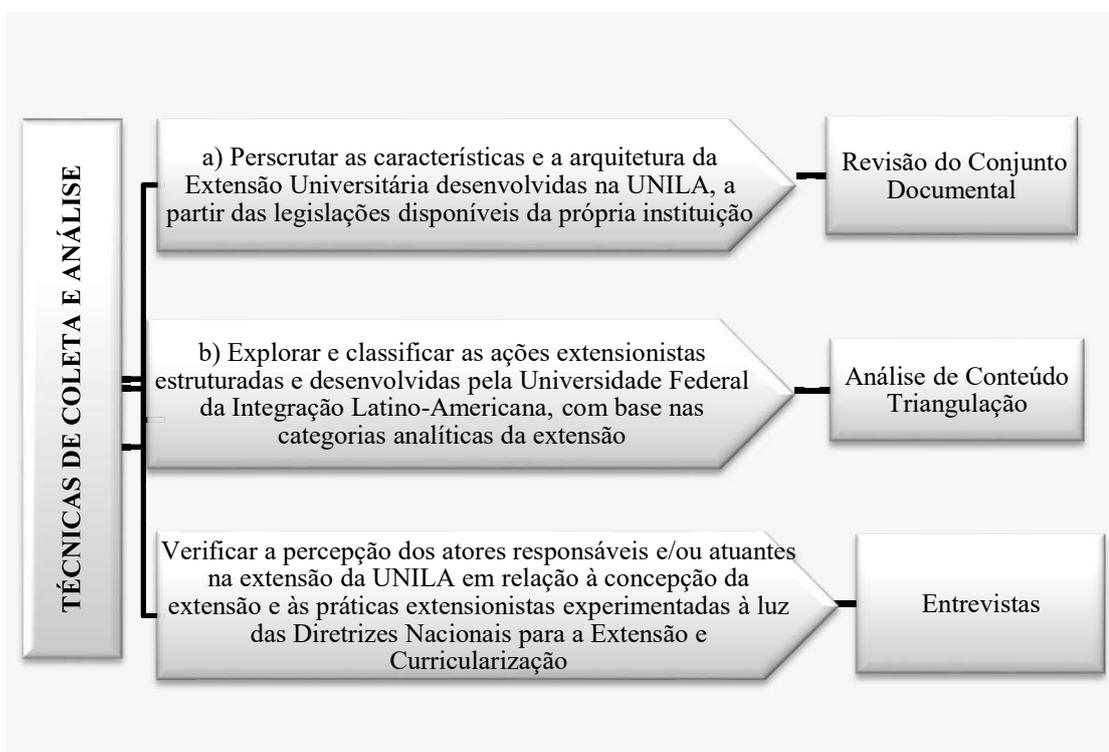


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por fim, para concretizar e conduzir as análises, a estratégia de triangulação foi considerada a mais adequada, pois essa abordagem visa validar os dados obtidos por meio de diferentes métodos, proporcionando uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado (Bardin, 2010). A estratégia de pesquisa visa encontrar respostas que estejam alinhadas ao propósito e ao objeto da investigação, orientando-se para o alcance dos objetivos estabelecidos (Creswell, 2007; Flick, 2009).

Com esta estratégia definida, é possível analisar dados de diferentes naturezas que fazem parte desta tese, incluindo as fontes de transcrição das entrevistas, as informações extraídas da base documental e as diretrizes que regulamentam a extensão, tanto em nível nacional quanto institucional e também as informações coletadas a partir dos projetos de extensão da UNILA analisados. Dito isso, buscou-se identificar padrões e similaridades, bem como compreender como esses elementos do universo da extensão se inter-relacionam. Na Figura 8, ilustra-se a conexão entre os objetivos específicos e os procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, os quais serão detalhados a seguir.

Figura 8– Objetivos e Técnicas de coleta e análise dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com a estratégia finalizada, a seguir apresenta-se a contextualização do universo de pesquisa.

3.2 Universo de pesquisa

O universo de pesquisa representa o conjunto total de elementos a serem investigados. Conforme Marconi e Lakatos (2017), essa definição é essencial para orientar tanto a coleta de dados quanto a análise dos resultados, assegurando que o estudo seja representativo e relevante. Incluem-se, nesse universo, elementos como a população-alvo, as amostras e os critérios de inclusão e exclusão.

Dessa forma, para analisar o fenômeno abordado nesta tese, estabeleceu-se um universo de pesquisa que compreende uma combinação de elementos essenciais, como documentos institucionais que definem diretrizes e normativas, relatórios de projetos de extensão e dados coletados por meio de entrevistas com os participantes da pesquisa. Igualmente, delimitou-se o lócus de pesquisa, alinhado ao contexto do fenômeno a ser investigado.

Assim, a escolha do lócus de pesquisa foi cuidadosamente direcionada para a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), um espaço singular para a investigação do fenômeno da extensão. Criada pela Lei nº 12.189/2010, a UNILA é um órgão de natureza jurídica autárquica, vinculado ao Ministério da Educação, com sede na cidade de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná, na Região Trinacional, formada por Argentina, Brasil e Paraguai. Esta região, considerada o principal polo de desenvolvimento econômico, experimenta um acelerado processo de integração econômica, cultural e demográfica, caracterizando-se como um fenômeno único na América Latina (UNILA, 2022).

No que diz respeito aos documentos investigados, todos estão disponíveis no site institucional da universidade e serão referenciados, a seguir, na seção de procedimento de coletas de dados.

Quanto aos sujeitos sociais selecionados para as entrevistas, foram escolhidos de forma intencional, pois, conforme Creswell (2014), o número de participantes em pesquisas qualitativas deve ser determinado pelas necessidades do estudo e pela profundidade das respostas que se busca obter. Assim, a qualidade dos dados coletados torna-se mais importante do que a quantidade de sujeitos entrevistados. No caso em tela, foram selecionadas seis (6) pessoas com base em suas experiências e práticas relacionadas à extensão, contribuindo para uma compreensão mais profunda da trajetória da extensão desenvolvida na UNILA.

No que tange aos procedimentos de coleta, a próxima seção detalhará as técnicas e abordagens utilizadas para a obtenção dos dados e informações relevantes para a pesquisa.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. Na Etapa 1, foram realizadas buscas em fontes secundárias, incluindo o arcabouço bibliográfico e documental, para compreender as bases teóricas e contextuais que fundamentam a extensão universitária. A Etapa 2 consistiu na utilização de fontes primárias, com a realização de entrevistas com atores vinculados à experiência da extensão, visando captar as percepções desses envolvidos no processo de construção e gestão da extensão.

Na sequência, apresenta-se o detalhamento das etapas relacionadas ao procedimento de coleta de dados.

Etapa 1 - A coleta de dados secundários foi realizada por meio de literatura disponível em diversas bases de dados, como *Scopus*, *Web of Science*, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A busca abrangeu artigos, teses e dissertações publicados até o ano de 2023. Com base nos critérios estabelecidos, a pesquisa teve como objetivo identificar publicações relacionadas à temática de “extensão”, considerando a presença do termo nos títulos e palavras-chave, como: Extensão Universitária, Curricularização, Instituições de Ensino Superior e Função Social.

No que diz respeito à verificação documental referente à arquitetura da extensão da UNILA, foram obtidos dados e informações nos documentos disponíveis nos endereços eletrônicos que formalizam as diretrizes e orientam as ações práticas extensionistas na universidade. Também serviram como fonte de pesquisa os documentos disponíveis no *website* oficial da Rede Nacional de Extensão (RENEX). Por intermédio desta técnica de pesquisa, os dados foram estritamente provenientes de documentos, com propósito de extrair informações necessárias e suficientes para compreender o fenômeno em investigação (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Na lista de documentos, também foram utilizadas as bases de informações delineadas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Essa entidade é dedicada à articulação e definição da Política Nacional de Extensão Universitária, sendo responsável pelas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, promovendo uma visão integrada e inovadora sobre as práticas extensionistas que objetivam a transformação social e o fortalecimento da cidadania.

No Quadro 5, estão listadas as fontes documentais que norteiam as informações detalhadas sobre a gestão e as iniciativas de extensão realizadas pela UNILA.

Quadro 5 – Referências Documentais

FONTES DE REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS		
UNILA	Documento	Descrição
ESTATUTO	Portaria nº 32, de 11 de abril de 2012	Aprovação pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (DOU nº 71, de 12 de abril de 2012).
REGIMENTO	Regimento Geral da Universidade	Aprovado pela Resolução nº 6/2013 do Conselho Superior Deliberativo Pro Tempore (Boletim de Serviço nº 56, de 21 de junho de 2013, p. 3).
PDI's	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023	O documento que estabelece o planejamento estratégico da instituição.
PPP	Projeto Político Pedagógico (PPP)	Descreve a proposta educacional da universidade.
RESOLUÇÃO	Resolução Nº 37, de 07 de dezembro de 2021	Institui a Política de Extensão, com diretrizes e objetivos gerais para as atividades de extensão na universidade.
RESOLUÇÃO	Resolução nº 1, de 03 de março de 2021	Regulamenta a curricularização da extensão nos cursos de graduação da UNILA.
RESOLUÇÃO	Resolução Nº 001, de 25 de fevereiro de 2015	Regulamento de Extensão Universitária da UNILA, estabelecendo as normas gerais para o registro e avaliação das atividades de extensão.
RESOLUÇÃO	Resolução Nº 1, de 02 de maio de 2022 – Sendo Revogada a 001/02/2015	Regulamento de Extensão Universitária da UNILA, estabelecendo as normas gerais para o registro e avaliação das atividades de extensão. (Atualização).
INSTRUÇÃO	Instrução Normativa nº 1, de 05 de julho de 2022	Define o fluxo e procedimentos para registro, análise e acompanhamento dos Programas de Extensão da UNILA.
RELATÓRIOS	Relatórios Integrados de Gestão da UNILA (2011 – 2022)	Documentação dos relatórios de gestão da universidade no período de 2011 a 2022.
INDICADORES	Painel Integrado de Indicadores e Informações Institucionais	Documento que fornece informações sobre indicadores e dados institucionais.
NORMAS	Demais normas complementares	Outros regulamentos e diretrizes relevantes que orientam as atividades da universidade.
DADOS EXTENSÃO	Projetos de ações da extensão desenvolvida	Relatórios que contemplem informações sobre as ações de extensão efetivadas pelas UNILA

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir do levantamento documental realizado, com base em fontes de acesso público, indicados no Quadro 6, é possível avançar na busca por respostas aos objetivos deste estudo. O foco inicial concentrou-se em verificar as características e a estrutura da extensão desenvolvida

na UNILA, utilizando a legislações institucionais disponíveis no portal institucional. As bases documentais possibilitaram uma análise detalhada da arquitetura de extensão adotada pela universidade, destacando seus princípios, diretrizes e particularidades.

Cabe enfatizar que, as informações disponíveis nos websites podem ser visualizadas sem restrições, em atendimento a 2018 n° 12.527, de 18 de novembro de 2011 que prevê em seu Art. 3º que os procedimentos na referida Lei destinam-se a assegurar o direito fundamental de acesso à informação e devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública, notadamente, a diretriz prevista no item II em que a divulgação de informações de interesse público, devem ser disponibilizadas independentemente de solicitações (Planalto, 2022).

Quadro 6 - Endereço Eletrônico – Site UNILA

FONTE	WEBSITE - INSTITUCIONAL
UNILA	https://portal.unila.edu.br/
RENEX	Rede Nacional de Extensão https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/rene
FONTE	WEBSITE - BIBLIOGRAFICAS
SCOPUS	<i>Scopus, Web of Science</i> https://www.scopus.com/
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) https://bdtb.ibict.br/vufind/
CAPES	A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior https://www.periodicos.capes.gov.br

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ainda, nesta etapa, foi realizada a coleta de dados referentes às iniciativas extensionistas catalogadas e registradas pela universidade. O acesso a essas informações está disponível por meio do link: <https://portal.unila.edu.br/proex/acoes-extensao>. Ao navegar até o menu 'Extensão', os usuários podem acessar o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). No portal, as atividades de extensão estão cadastradas, permitindo que sejam pesquisadas de forma organizada em atendimento à sinalização dos critérios de busca.

Essa pesquisa pode ser realizada com base em diversos critérios, como o título da ação, o que permite a busca por palavras-chave específicas relacionadas aos projetos. Também, é possível filtrar por tipo de atividade, abrangendo uma ampla variedade de categorias. Os usuários também podem selecionar a unidade responsável, o departamento, o nome do

coordenador e o período desejado. Esses critérios personalizáveis tornam a busca mais eficiente, atendendo às necessidades dos interessados.

Na Figura 9, apresenta-se a tela de acesso ao processo de busca pelos projetos de extensão em execução pela universidade.

Figura 9 – SIGAA: Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – UNILA

SIGAA
Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

Acessível para pessoas com deficiência visual [Login >](#)

CONSULTE AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DESENVOLVIDAS PELA UNILA

BUSCA POR AÇÕES DE EXTENSÃO

Título da Ação

Tipo de Atividade: PROJETO

Unidade Responsável: -- SELECIONE UM DEPARTAMENTO --

Coordenador:

Ano: 2022

[Buscar](#) [Cancelar](#)

[Visualizar Relatório](#)

AÇÕES DE EXTENSÃO LOCALIZADAS (180)

Ano/Título	Tipo	Departamento	Status
2022 - Influência do comprimento de onda durante a síntese fotoquímica na morfologia e propriedades físicas de nanopartículas de prata.	PROJETO	ILACVN	CONCLUÍDA
2022 - Vulnerabilidade das comunidades ao aumento dos preços de energia e combustíveis	PROJETO	ILATIT	CONCLUÍDA
2022 - Atividades presenciais dos projetos de extensão: Microlândia e Museu Itinerante de Microbiologia	PROJETO	ILACVN	CONCLUÍDA
2022 - Perfil de pacientes diabéticos tipo II e pré-diabéticos em Foz do Iguaçu, PR: conhecer para melhorar a qualidade de vida			
2022 - Escuta psicológica em diversidade sexual e de gênero	PROJETO	ILACVN	CONCLUÍDA
2022 - Universidade e Sociedade - O que a universidade pública pode oferecer aos estudantes -Eletroquímica ao alcance de toda a sociedade	PROJETO	ILAESP	CONCLUÍDA
2022 - Expografia Aero-Gresfiana: Musealizando a Torre de Controle	PROJETO	ILACVN	CONCLUÍDA
2022 - PET nas ruas	PROJETO	ILAACH	CONCLUÍDA
2022 - Sociolinguística e ensino do português brasileiro	PROJETO	ILAACH	CONCLUÍDA
2022 - Mapeamento, fortalecimento e disseminação de hortas urbanas comunitárias em Foz do Iguaçu	PROJETO	ILAACH	CONCLUÍDA
2022 - Observatório sobre Evangélicos e Política na América Latina	PROJETO	SAILAESP	CONCLUÍDA

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (UNILA, 2023).

Concluída a apresentação dos procedimentos de coleta, descritos na Etapa 1, avanço para o detalhamento da Etapa 2, onde explorarei os procedimentos utilizados na coleta dos dados primários, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos objetivos da pesquisa.

Na Etapa 2, a coleta de dados primários foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com os atores sociais responsáveis pela área de extensão da UNILA, representada pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Essa instância é responsável pelo planejamento, elaboração, coordenação e acompanhamento das ações de extensão, pelo aprimoramento da política de extensão e pelo fortalecimento das relações da universidade com a sociedade, em articulação com as áreas de Ensino de Graduação e de Pesquisa e Pós-

-Graduação. O propósito dessa etapa foi entender a percepção desses indivíduos em relação às suas experiências nas práticas extensionistas, à luz das Diretrizes Nacionais para a Extensão e Curricularização.

Para a seleção dos entrevistados, foi realizada uma amostragem intencional, um método que permitiu obter informações sobre o fenômeno da extensão em questão, pois os atores sociais selecionados possuíam experiência e conhecimento sobre a trajetória e a construção do processo de extensão da UNILA.

Para efetuar as entrevistas, foi realizado um primeiro contato por e-mail com a instituição. Este contato objetivou informar, sobre a realização do estudo, que tem a UNILA como lócus. Após esse contato inicial, foram enviados e-mails individuais aos atores sociais envolvidos na trajetória e gestão da extensão, apresentando uma explicação detalhada da motivação para o contato e também convidando-os a participarem da pesquisa. Assim sendo, foram encaminhados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) para ciência e, se de acordo, assinatura. O modelo do termo enviado pode ser consultado no Apêndice A. Com o retorno dos e-mails, com os respectivos TCLEs assinados, os agendamentos foram iniciados no começo de julho, e as entrevistas ocorreram no início de agosto de 2024.

As entrevistas foram conduzidas tanto de forma presencial quanto online, neste último caso, foram utilizadas as ferramentas *Google Meet* e *WhatsApp* para interação.

Antes do início das entrevistas, os participantes foram devidamente informados de que sua participação não implicaria em riscos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais. Para preservar a confidencialidade e a privacidade das informações, os nomes dos entrevistados foram substituídos por identificações numéricas. Os participantes ao assinarem o TCLE, ficaram cientes dos detalhes da pesquisa, incluindo sua natureza, objetivos, métodos, justificativas, benefícios esperados e, potenciais riscos. Vale lembrar que, antes, durante ou após as entrevistas, os participantes tinham total liberdade para interromper sua participação, caso se sentissem desconfortáveis, além disso, podiam optar por não responder a determinadas perguntas ou, ao final das entrevistas, solicitar que suas respostas fossem retiradas.

Foi reiterado que a participação era completamente voluntária e que não haveria qualquer tipo de remuneração envolvida. Também foram informadas questões relativas à possibilidade de indenização ou ressarcimento, caso houvesse algum dano, durante a realização das entrevistas.

É importante registrar que, as entrevistas realizadas por meio desses recursos digitais seguiram o roteiro de entrevista apresentado no Apêndice B. Adicionalmente, os participantes forneceram uma devolutiva sobre a síntese das respostas em forma de texto, contribuindo, assim, para a validação e aprofundamento das informações obtidas durante o processo de pesquisa. Ressalta-se também que, cada entrevista foi realizada de forma individual e em momentos distintos, criando um ambiente favorável para discussões aprofundadas.

No total, foram realizadas seis (06) entrevistas, cada uma com uma duração média entre 45 e 55 minutos, tempo necessário para abordar de forma completa as questões descritas no roteiro, conforme o instrumento semiestruturado apresentado no Apêndice B. Todas foram transcritas manualmente. E, após as transcrições, os dados foram armazenados digitalmente, assegurando não apenas a integridade das informações, mas também, a confidencialidade dos dados coletados durante o processo.

Esse processo contemplou, de maneira cuidadosa, as respostas dos participantes da pesquisa, que são relacionados no Quadro 7.

Quadro 7 – A relação dos participantes entrevistados

ATORES SOCIAIS UNILA	Número	Entrevistados (identificação numérica)	Cargo/responsabilidade
	1	Entrevistada 1	Técnica em Assuntos Educacionais
	2	Entrevistada 2	Técnico-Administrativo em Educação
	3	Entrevistado 3	Assistente em Administração Chefia da Divisão de Execução Financeira da Extensão
	4	Entrevistada 4	Pedagoga Extensionista
	5	Entrevistada 5	Assistente em Administração - Divisão de Convênios Apoio fomento de Extensão – Divisão de Indicadores
	6	Entrevistada 6	Professora – Atuante na Extensão

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escolha desses atores sociais está em consonância com a reflexão de Cristofoleti e Serafim (2020), que destacam que a diversidade de perfis dos entrevistados permite ao pesquisador explorar aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e acadêmicos, proporcionando uma análise abrangente das atividades de extensão.

3.4 Procedimentos de análise de dados

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos e as técnicas de análise de dados adotados nesta pesquisa, incluindo o tratamento das informações relacionadas ao universo investigado.

Quanto à análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para averiguação da extensão, que consiste em uma técnica de análise das comunicações com o objetivo de obter, “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (Bardin, 2010, p. 42).

Outrossim:

A análise de dados qualitativos em educação tem a finalidade de estabelecer a compreensão sobre o universo investigado a partir das percepções individuais, ou seja, os resultados finais provenientes do processo analítico e de interpretação se constituem a partir da multiplicidade, diversidade expressa de forma individual. Ao considerar as particularidades, ampliam-se os horizontes de contemplar olhares divergentes e convergentes a respeito do objeto pesquisado, contribuindo, assim, para estabelecer inferências que podem refutar ou ratificar os pressupostos da pesquisa. (Vale; Ferreira, 2013, s/p.).

A análise de conteúdo em pesquisas qualitativas e educacionais, permite trabalhar com materiais como entrevistas e questionários, com o objetivo de interpretar fenômenos em seus contextos. Essa técnica segue procedimentos sistemáticos para fazer inferências válidas a partir de dados verbais, visuais ou escritos, captando as percepções dos sujeitos sobre um tema (Sampaio; Lycarião, 2021). Esses apontamentos, dialogam diretamente com os paradigmas da análise de conteúdo que, para Bardin (2016), configura-se como um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos e conteúdos extremamente diversificados.

Portanto, para materializar a análise, Bardin (2016) sugere três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração e a interpretação dos resultados. A pré-análise envolve quatro fases: leitura flutuante, escolha dos documentos, reformulação dos objetivos e hipóteses, e definição de indicadores. Esta fase inicial, caracterizada pela leitura flutuante, é o momento em que se mergulha nos dados coletados, estabelecendo conexões com a hipótese, o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

Após essa etapa, segue-se a segunda fase, que envolve a escolha dos documentos que formarão o corpus de análise. Ao se debruçar sobre os documentos, o pesquisador deve fornecer informações relacionadas ao problema levantado, considerando também o universo demarcado.

No caso do estudo do fenômeno em questão, esse universo consistiu na análise de documentos como relatórios, diretrizes, regulamentações, instruções normativas e projetos de extensão, todos de acesso público. Foi nesse momento que se observaram quatro regras fundamentais: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Com o conjunto documental estratificado, avança-se para a terceira fase, que envolve a reformulação dos objetivos e hipóteses, refinando-os. A última fase da pré-análise consiste na elaboração de indicadores que subsidiam a exploração do material.

Com o material estratificado na pré-análise, iniciou-se a etapa de exploração, que compreende a codificação, na qual os dados são organizados e classificados. É nesta etapa que ocorre a definição e a estruturação das categorias, facilitando uma análise mais detalhada e sistemática dos dados (Souza; Santos, 2020). Ao definir categorias, o pesquisador atribui significado aos dados, utilizando-as como ferramentas para descrever o fenômeno investigado, ampliando a compreensão e promovendo a geração de conhecimento. De forma prática, os códigos são organizados em categorias com base em suas conexões de conteúdo ou contexto. (Sampaio; Lycarião, 2021). E para compreender a dinâmica da extensão universitária, recorreu-se à literatura especializada, em busca de bases metodológicas que estivessem conectadas ao fenômeno da extensão em estudo, visando definir as categorias constitutivas e operacionais.

Após realizar as leituras pertinentes, foi identificada uma proposta metodológica na literatura que se demonstrou adequada para aprofundar a análise do fenômeno da extensão universitária, objeto desta tese. Dessa forma, adotou-se a abordagem metodológica proposta por Cristofoleti e Serafim (2020), que se considera apropriada para explorar a extensionalidade universitária. A proposta apresenta nove dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária, resultantes de uma revisão da literatura realizada pelos autores, culminando em uma estrutura aplicável a diversos estudos e pesquisas sobre a extensão universitária.

Assim, para analisar e compreender a dinâmica da extensionalidade universitária, esta proposta alinha-se ao objetivo desta tese. Como apontam Cristofoletti e Serafim (2020), as dimensões metodológicas apresentadas não estão vinculadas a uma concepção extensionista específica, mas representam uma síntese abrangente dos elementos identificados na literatura sobre o tema.

No Quadro 8, apresentado na página seguinte, são descritas as dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária sugeridas por Cristofoletti e Serafim (2020), que fundamentam a delimitação das categorias analíticas e operacionais para a exploração da extensão universitária que, nesta pesquisa, terá como base de coleta a verificação documental,

a realização de entrevistas e a análise dos projetos de extensão, o que permitirá uma compreensão abrangente e contextualizada das práticas extensionistas experimentadas.

Quadro 8 - Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária

Dimensão Analítica	Descrição da Dimensão
1 - Quem faz a extensão	Essa dimensão envolve quem está diretamente envolvido na execução, planejamento e proposta das atividades de extensão, como professores e estudantes, órgãos e instâncias universitárias, bem como instituições externas à universidade
2 - A quem se destina a atividade extensionista	Essa dimensão se refere a quem são os envolvidos na atividade de extensão. Isso inclui indivíduos dispersos, comunidades externas, empresas, órgãos governamentais, movimentos sociais, organizações sem fins lucrativos e várias comunidades, como as identitárias, de bairros, indígenas e rurais.
3 - Quais atividades materializam a extensão praticada e como ela se institucionaliza no interior da universidade	Essa dimensão trata da organização e execução das atividades de extensão, incluindo a alocação de recursos, o planejamento de programas e projetos, a integração com ensino e pesquisa, a inserção institucional na universidade, a regularidade da atividade e a relação entre oferta e demanda, juntamente com os métodos para identificar as necessidades e demandas dos grupos envolvidos
4 - Quais objetivos da extensão e porque se faz a extensão	Essa dimensão se refere às motivações gerais dos atores e instituições envolvidos na extensão, como contribuir para o desenvolvimento econômico e social, ajudar grupos sociais ou agir por altruísmo. Isso reflete diferentes concepções políticas e perspectivas sobre o compromisso social da universidade.
5 - Que tipo de conhecimento é estendido/ transferido/ Construído	Essa dimensão envolve a caracterização do tipo de conhecimento transmitido ou desenvolvido, que pode ser técnico, científico ou cultural, e pode envolver uma combinação desses tipos. Além disso, inclui a identificação das metodologias utilizadas na transferência ou construção desse conhecimento, como abordagens participativas e dialógicas, pesquisa-ação e pesquisa participante.
6 - Quais os impactos, “produtos” e benefícios das atividades para a comunidade externa e para a universidade	Esta dimensão pode ser avaliada qualitativa ou quantitativamente, dependendo da prática. Os resultados estão relacionados aos objetivos, aos atores envolvidos e aos tipos de conhecimento e metodologias usados. Tais resultados também podem ser indiretos, como a melhoria das relações interpessoais na comunidade.
7 - Como as atividades são legitimadas socialmente e dentro da universidade	Essa dimensão se concentra na análise do discurso dos atores envolvidos na extensão, destacando como eles justificam a importância da prática e como esse discurso é divulgado na universidade e na sociedade.
8 - Função social e compromisso social da universidade	Essa dimensão investiga as áreas nas quais a universidade direciona seus recursos e esforços, considerando temas, problemas e atores. É importante considerar a história da universidade nesse contexto.
9 - Qual a inserção Contextual e histórica da experiência extensionista	Esta dimensão analisa a história da atividade de extensão, a relação histórica da universidade com ela e sua conexão com fatores contextuais como economia, cultura e políticas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Cristofolletti e Serafim (2020).

Apresentadas as dimensões analíticas e metodológicas para a análise da extensão, procede-se com a delimitação das categorias analíticas e operacionais que orientam a análise do fenômeno da extensão em estudo nesta tese (Quadro 9). Essas categorias foram delimitadas a partir das dimensões analíticas adotadas, nesta pesquisa, para filtrar e sistematizar as informações coletadas, servindo como guia para a análise dos dados obtidos em consonância ao universo de pesquisa. A estruturação em categorias permite uma interpretação mais clara e organizada dos dados, facilitando a identificação de padrões, características e singularidades das relações entre as práticas extensionistas e os objetivos institucionais. Com essa abordagem, objetiva-se compreender as nuances e especificidades da extensão universitária vivenciada.

Quadro 9 – Categorias analíticas e operacionais para estudar a extensão

Categorias Analíticas	Categorias Operacionais
Atores	1. Quem faz a extensão
Públicos-Alvo	2. A quem se destina a atividade extensionista
Concepção e Prática	3. Quais atividades materializam a extensão praticada e como ela se institucionaliza no interior da universidade
Motivação e Compromisso Social	4. Quais objetivos da extensão e por que se faz a extensão
Tipo de Conhecimento/Construído	5. Que tipo de conhecimento é estendido/transferido/construído: Metodologias aplicadas
Indicadores e Avaliação	6. Quais os impactos, “produtos” e benefícios das atividades para a comunidade externa e para a universidade
Desafios e Estratégias	7. Como as atividades são legitimadas socialmente e dentro da universidade
Função Social	8. Função social – Especificidades
Atuação Histórica	9. Qual a inserção contextual e histórica da experiência extensionista

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Cristofolletti e Serafim (2020).

Com as categorias analíticas e operacionais definidas, também se delimitou, nesta etapa, a modalidade e a temática de análise das ações de extensão, em conformidade com o Artigo 8º da Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as classificações das ações e temáticas da extensão. De acordo com essas diretrizes, as atividades de extensão podem ser classificadas nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV – eventos e V - prestação de serviços.

Com as modalidades estabelecidas para fins de análise, optou-se pelos 'projetos de extensão'. A escolha de focar nos projetos de extensão proporciona uma compreensão abrangente e detalhada das iniciativas de extensão universitária, devido ao seu caráter formalizado. Haja vista que, os relatórios abrangem informações sobre os atores sociais, o público-alvo, a temática, o título, o período de realização e os locais das ações. Incluem também os objetivos, as justificativas e os resultados alcançados ou esperados, destacando os impactos positivos para a comunidade e o meio acadêmico.

Esta delimitação também se justifica por possibilitar que o pesquisador realize análises comparativas entre diferentes iniciativas, enriquecendo a pesquisa por meio da identificação de padrões e tendências. Em consonância com o entendimento de Souza Filho (2020), os projetos de extensão estabelecem relações entre ensino, pesquisa e comunidade, o que propicia a construção de conhecimentos que se refletem na prática. Assim, a análise desses projetos permite uma compreensão mais aprofundada de como a dinâmica da extensão se articula.

A partir da definição da modalidade, delimitou-se o período para a análise dos projetos de extensão, abrangendo exclusivamente o período de 2022 (Projetos iniciados e finalizados no ano). Essa escolha foi motivada pela possibilidade de realizar uma análise mais focada e específica das ações extensionistas catalogadas no portal institucional da universidade. Portanto, a limitação ao ano de 2022 justifica-se pela disponibilidade de dados completos, enquanto informações referentes ao exercício de 2023 podem estar incompletas devido a atualizações institucionais ainda em andamento. Assim, a escolha deste período para análise baseia-se, também na acessibilidade dos dados que estavam catalogados e disponíveis para consulta pública diretamente no site oficial da universidade.

Uma vez definida a modalidade e o período a ser analisado, procede-se à definição das temáticas a serem verificadas nos projetos de extensão. De acordo com as temáticas previstas na DEU e na Resolução nº 1, de março de 2021 (UNILA), destacam-se: a) Comunicação; b) Cultura e Artes; c) Direitos Humanos e Justiça; d) Educação, Letras e Línguas; e) Meio Ambiente; f) Saúde; g) Tecnologia e Produção; h) Inclusão Social; i) Economia, Política e Desenvolvimento.

E para a materialização dos objetivos propostos, optou-se por realizar uma análise da temática com ênfase nas iniciativas de extensão que apresentam maior proporção. A escolha da temática de Educação, Letras e Línguas para a análise dos projetos de extensão universitária é justificada pela predominância de iniciativas nessa área, que representaram 28% do total de ações desenvolvidas pela universidade entre 2016 e 2022. Em comparação com outras

temáticas, as iniciativas nesta área temática se destacam como a mais contemplada em promover ações extensionistas. Já as demais temáticas apresentam a seguinte distribuição: Comunicação, com 6%; Cultura e Artes, com 15%; Direitos Humanos e Justiça, com 7%; Meio Ambiente, com 9%; Saúde, com 17%; Tecnologia e Produção, com 8%; e Inclusão Social, com 3% (UNILA, 2023). Ao centrar a análise nesta temática, busca-se explorar, de maneira mais aprofundada, como as iniciativas se articulam e se materializam na prática.

Na terceira e última etapa sugeridas por Bardin (2016), inicia-se a interpretação dos dados, nos quais as informações são organizadas de acordo com a sistematização das categorias analíticas e operacionais definidas na fase anterior. Assim, desenvolve-se o processo de tratamento dos dados, seguido das inferências e interpretações dos dados coletados e descritos, por meio do qual se busca compreender a dinâmica da extensão vivenciada nas experiências dos atores sociais responsáveis pela condução da área de extensão da UNILA, bem como entender como os projetos de extensão se materializam na prática. O objetivo desta etapa, consiste em dar forma aos dados e informações por intermédio de procedimentos de transformação, facilitando a consulta e a referência (Bardin, 2010).

No próximo capítulo, os dados e as informações serão contextualizados, com base na análise e na discussão dos resultados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A DINÂMICA DA EXTENSÃO

Este capítulo destina-se à apresentação dos resultados obtidos a partir das análises documentais disponíveis no portal institucional da universidade, seguidos pela discussão geral dos achados da pesquisa na voz dos atores sociais, atuantes no departamento de extensão, sendo estruturado em três seções.

Em consonância com o objetivo central desta pesquisa, que visa analisar a extensão à luz das Diretrizes Nacionais para a Extensão e Curricularização, buscando identificar suas especificidades no contexto da extensão no Brasil, tendo como lócus de pesquisa a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), o propósito da investigação é descrever e explicar como essa instituição tem respondido às novas orientações do Estado para a realização da extensão no ensino superior. Na primeira seção, como etapa inicial da análise, apresenta-se a identidade da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), delimitada como lócus da pesquisa.

Na sequência, são explorados os dados e informações relacionados à arquitetura da extensão construída pela universidade, bem como apresentadas as ações de extensão divulgadas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Por fim, na terceira seção, contextualiza-se a triangulação da análise dos dados.

4.1 Conhecendo o Lócus: o papel estratégico da UNILA no contexto regional

Nesta primeira seção da análise, registram-se as informações coletadas de acordo com os objetivos delineados para a busca de respostas relacionadas à lacuna de pesquisa. Assim, serão apresentados os dados e as informações iniciais necessários, que servirão de base para as análises e inferências dos resultados finais.

Sobre o universo de pesquisa, seguindo as recomendações de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000), é aconselhável que o pesquisador, antes de iniciar a coleta de dados por meio de entrevistas ou questionários, realize uma imersão no ambiente de estudo. Essa etapa permite conhecer a identidade e as especificidades do campo de pesquisa. Essa imersão proporciona ao pesquisador um preparo inicial para a formulação e compreensão de questões preliminares, o que favorece a condução adequada da pesquisa.

Cabe ressaltar que a escolha da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), como universo desta pesquisa, deve-se à singularidade de sua configuração de atores

e à missão integracionista na fronteira trinacional, características que fazem dela um locus privilegiado para o estudo da extensão, dada a diversidade envolvida em ensino, pesquisa e extensão. A UNILA é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, mantida pela União, com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar, financeira e patrimonial. Sua constituição começou a ser estruturada em 2007, pela Comissão de Implantação com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional.

A proposta de criação da universidade com características distintas de outras universidades, notadamente com vocação para o intercâmbio acadêmico em cooperação aos países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina, foi iniciada, no governo do presidente Luiz Inácio da Silva e, posteriormente, em 2010, foi instituída, por intermédio Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Neste ano, teve cerca de 200 alunos oriundos do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, subdivididos em seis cursos de graduação. Conforme registrado no Relatório de Gestão Integrado 2021, a UNILA realiza processos seletivos que abrangem candidatos de diversos países da América Latina e do Caribe, além de incluir refugiados, pessoas com visto humanitário e indígenas (UNILA, 2021, p. 45).

Assim, com base no disposto no artigo 2º, parágrafos 1º e 2º, da Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, a UNILA foi planejada para contribuir com a integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional na América Latina (UNILA, 2023), especialmente no âmbito do Mercado Comum do Sul, o Mercosul.

A criação da UNILA insere-se em uma estratégia mais ampla do governo brasileiro, cujo objetivo é consolidar uma identidade mercosulense e fortalecer as relações entre os países membros do bloco, promovendo, assim, a integração regional (Carvalho; Goiana Filho, 2011). Essa integração latino-americana abrange países do continente americano, incluindo 21 nações: Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela (UNILA, 2009).

Essa abordagem foi inspirada, inicialmente, no *Plan Trienal para la Educación en el Mercosur*, consolidado em 1992, que possibilitou essa integração, enfatizando a mobilidade de estudantes e professores entre os países membros do Mercosul. Nesse contexto, a UNILA tem exercido uma missão de extrema relevância para o bloco do Mercosul, haja vista que, atua na promoção de conexões diversas, através da educação, pesquisa científica e, principalmente, da

convivência com uma diversidade cultural única de indivíduos provenientes de diferentes nações.

Essa sinergia culmina na geração de conhecimento essencial sobre a cultura latino-americana, um componente indispensável para a integração e cooperação entre seus países-membros do bloco. Assim, a universidade foi estabelecida com a finalidade de consolidar sua missão institucional, que inclui oferecer ensino superior de qualidade, fomentar a pesquisa em diversas áreas do conhecimento e, sobretudo, impulsionar a extensão universitária na região da tríplice fronteira.

Essa integração é facilitada pela localização estratégica da universidade, situada em Foz do Iguaçu, no extremo oeste do Paraná, em uma região de fronteira trinacional, que reúne Argentina, Brasil e Paraguai. A cidade é considerada o principal polo de desenvolvimento econômico da região, pois abriga as Cataratas do Iguaçu, tornando-se um dos destinos turísticos mais visitados do Brasil. O espaço geográfico compreendido nessa junção de países está separado por dois rios: o Paraná e o Iguaçu.

No que tange à área territorial, a cidade de Foz do Iguaçu, possui 61.7701 km², dos quais 61.200 km² estão em perímetro urbano, e sua população, é de 285.415 mil habitantes (IBGE, 2022). Já a *Ciudad del Este* (Paraguai), conta com aproximadamente 380 mil habitantes e *Puerto Iguazú* (Argentina), com aproximadamente 82 mil habitantes. A população global dessa região trinacional é estimada em aproximadamente 749 mil habitantes, tanto na área urbana como na rural. As Figuras 10 e 11 ilustram, respectivamente, a localização da tríplice fronteira e a junção dos países, bem como a localização de Foz do Iguaçu e da UNILA.

Figura 10 – Mapa de localização da Tríplice Fronteira



Fonte: Polon (2014).

Na Figura 10, é possível observar a proximidade das fronteiras: Puerto Iguazú, na província de Misiones, está a 18 km de Foz do Iguaçu, e ambas são conectadas pela Ponte Internacional Tancredo Neves, que liga as rodovias RN 12 e BR-469. Com cerca de 82.000 habitantes, Puerto Iguazú é a menor cidade da tríplice fronteira. A Figura 11 mostra a localização de Foz do Iguaçu, onde a UNILA está sediada.

Figura 11- Mapa Foz do Iguaçu – Localização UNILA



Fonte: Relatório Integrado de Gestão UNILA (2022).

A cidade de Foz do Iguaçu, onde se situa a UNILA, é uma região considerada transfronteiriça, com uma composição étnica muito variada, abrindo mais de 80 nacionalidades (IBGE, 2022). Esse tipo de região exerce um papel essencial na realização dos intercâmbios, uma vez que as experiências socioeconômicas e culturais são historicamente compartilhadas, resultando na formação de uma matriz regional com sobreposição de estruturas sociais, econômicas e culturais (Jelin, 2001).

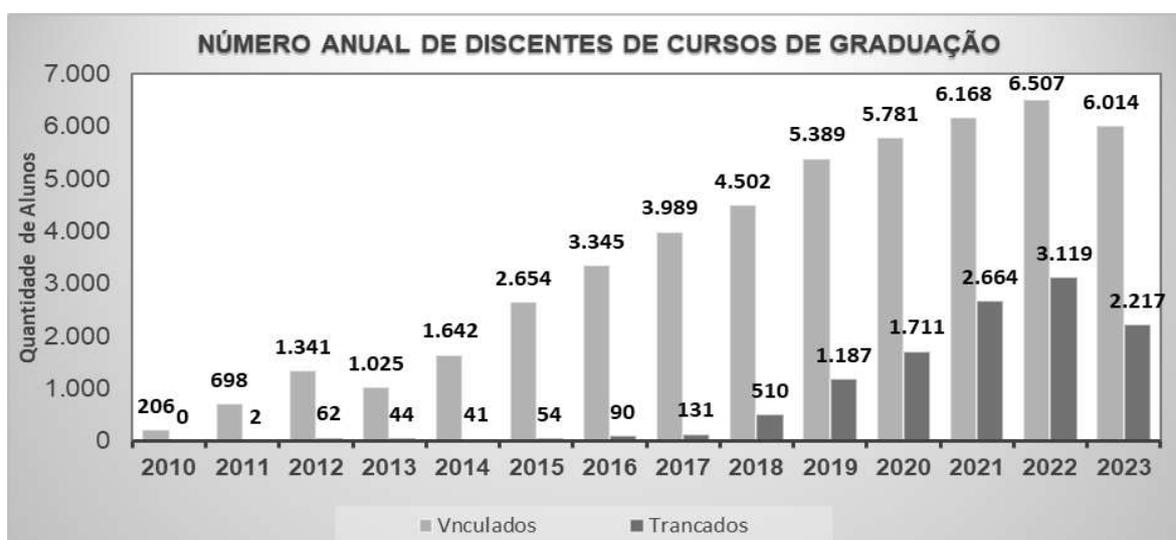
A estrutura física da UNILA é composta por um campus e cinco unidades em Foz do Iguaçu. No Campus Jardim Universitário, estão as unidades administrativas, como a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) e a PROEX (Pró-Reitoria de Extensão). O Campus Edifício Almada abriga a PROINT (Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais) e a SECIC (Secretaria de Cooperação e Integração Interinstitucional e Comunitária). A Reitoria, a PROGEPE (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas) e a PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional) estão localizadas no Campus PTI. No Campus Portal, encontram-se a PROAGI (Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis), a Procuradoria Federal e a Corregedoria. Por fim, o Campus Integração abriga a PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis) e uma sala administrativa (UNILA, 2023).

Em relação aos cursos oferecidos pela UNILA, a universidade conta com 29 (vinte e nove) cursos de graduação, divididos em quatro institutos, 8 (oito) especializações, 12 (doze) programas de mestrado e 2 (dois) de doutorado. Embora integrada ao Sistema Federal de Educação Superior, a UNILA possui um perfil singular, conforme o artigo 2º da Lei nº 12.189/2010, que determina que seus cursos devem focar em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, especialmente, os membros do Mercosul. Essas áreas incluem a exploração de recursos naturais, biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos, e relações internacionais, entre outras disciplinas estratégicas para o desenvolvimento e a integração (UNILA, 2024).

Para Jimenez *et al.* (2023) é importante destacar que dos 29 cursos de graduação, encontram-se em estágio avançado de inclusão da extensão, nos currículos de graduação, os cursos os da área de Saúde Coletiva e o de Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade. Desde dezembro de 2022, esses cursos iniciaram o processo de curricularização. De acordo com os dados do sistema de registro acadêmico da UNILA, obtidos em outubro de 2023, por meio do painel de indicadores, a universidade conta, atualmente, com um total de 6.014 vinculados aos cursos de graduação, destes, 3.771 ativos e 2.217 trancados. Do total de vínculos 39,34% dos estudantes são internacionais, representando 38 nacionalidades distintas (UNILA, 2023).

No Gráfico 1, observa-se a evolução destes dados disponíveis no painel de Sistema integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

Gráfico 1 – Total de Discentes dos Cursos de Graduação – UNILA



Fonte: Elaborado pela autora com base no SIGAA (2023).

Essa diversidade transcende não apenas as fronteiras da América Latina e do Caribe, mas também se estende a outras partes do mundo, tendo em conta que, tem por base o propósito de contribuir com a integração, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico, tecnológico e educacional da América Latina e do Caribe (UNILA, 2023).

Sobre seu compromisso institucional, como já mencionado no contexto desta tese, a UNILA foi criada em 2010 e, em 2018, passou a alinhar-se às novas diretrizes delineadas na Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES. Essas diretrizes enfatizam a interconexão intrínseca entre o ensino, a pesquisa e a extensão, lançando luz sobre um tópico de discussão contemporâneo no âmbito das Instituições de Ensino Superior, uma vez que inclui, nos currículos de graduação, atividades de extensão como parte integral da carga horária. Além disso, a UNILA expressa esse compromisso em sua missão, na qual destaca a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de fomentar a integração regional e o desenvolvimento.

Na próxima seção, serão apresentadas as informações relativas à extensão da UNILA, abordando as temáticas trabalhadas e os projetos que contemplam as atividades e ações extensionistas da universidade.

4.2 Trajetórias da Extensão na Universidade Federal de Integração – UNILA

Esta seção oferece uma análise detalhada sobre como a UNILA concebe, planeja e executa suas ações de extensão, com ênfase na promoção do engajamento social e na transformação da realidade por meio dessas atividades. Para a universidade, a extensão representa a forma mais ágil e eficaz de interagir e dialogar com a comunidade local. Através da extensão, a UNILA se integra ao tecido social, ampliando seu papel transformador e levando o ensino e a pesquisa além dos seus muros (UNILA, 2022).

A extensão na UNILA acumula uma trajetória de treze anos, marcada por eventos que têm impulsionado seu desenvolvimento. Estudos que se dedicam à história e à curricularização da extensão na UNILA, como os de Souza e Pereira (2015), Vieira e Stoeckl (2021), Pereira e Vitorini (2019), e o mais recente de Jimenez *et al.* (2023), intitulado "Os caminhos da curricularização na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA," destacam-se nesse relato evolutivo, proporcionando uma visão abrangente sobre o crescimento e as transformações da prática de extensão ao longo dos anos. Esses estudos delineiam a trajetória da extensão na UNILA e fundamentam o relato sobre esse percurso, proporcionando

uma base para compreender a evolução e as transformações das práticas extensionistas durante o processo de consolidação da extensão na universidade.

É imperativo salientar que a extensão na UNILA começou a tomar forma no segundo semestre de 2010, simultaneamente às demais atividades acadêmicas. Nesse período, eram 200 alunos vindos do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina que estavam distribuídos, à época, entre os 26 cursos de graduação. Essa primeira comunidade desempenhou um papel fundamental na concepção e nos objetivos que a extensão perseguiria. De acordo com os estudos conduzidos por Souza e Pereira (2015), sobre os Caminhos da Extensão Universitária na UNILA, o primeiro projeto de extensão teve um impacto significativo nos grupos artísticos da comunidade da Fronteira Trinacional. Com o espetáculo intitulado de "Nuestra América", o projeto buscou explorar e resgatar as manifestações culturais que mais influenciaram a história e a consolidação da América Latina, gerando grande repercussão junto à comunidade acadêmica e local.

Já em 2011, a universidade iniciou a criação das diretrizes para sua política de extensão, culminando na Portaria/UNILA nº 76/2011, que instituiu o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX). O PROBEX visava envolver estudantes, servidores e docentes nas atividades de extensão da UNILA, promovendo a troca de conhecimentos e a melhoria das condições de vida das comunidades atendidas. Posteriormente, foi criado o Comitê Assessor de Extensão (CAEX) como um órgão colegiado para desenvolver a política de administração do PROBEX, sendo que, a partir destas estruturas, iniciaram-se as atividades de extensão, com auxílio de bolsas.

No ano de 2012, a UNILA testemunhou um aumento contínuo nas atividades de extensão. Essa evolução marcou o surgimento dos primeiros conceitos formais de extensão universitária na documentação oficial da instituição. Conforme explicitado no relatório de gestão de 2012, a extensão emergiu como um componente central e valorizado, influenciada pela Portaria nº 076/2011.

No segundo semestre de 2013, com a expansão das atividades de extensão, surge a necessidade de refinar e alinhar os conceitos relacionados à ação de extensão e definir com mais clareza as principais áreas de atuação da extensão na universidade. Esse processo de refinamento e alinhamento foi marcado por diversos desafios relacionados às questões estruturais e institucionais. Visando dar respostas a tais desafios, foi criado um novo órgão, a Comissão Superior de Extensão (COSUEX), que substituiu o CAEX, para conduzir a gestão da extensão.

A gestão da extensão da UNILA passou a contar com dois órgãos responsáveis: a COSUEX, que opera de acordo com o Estatuto e o Regimento Geral da universidade,

juntamente com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), que tem a responsabilidade de planejar, coordenar e acompanhar todas as atividades e políticas de extensão na instituição. Dentre as competências da PROEX, destaca-se o incentivo ao desenvolvimento sustentável e à transformação social, na qual busca unir conhecimentos teóricos e práticos na abordagem dos problemas enfrentados pela comunidade na região da Fronteira Trinacional e em outros países latino-americanos.

Sobre a estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) na UNILA, ela compreende diversos departamentos e divisões, cada um com responsabilidades claramente definidas e intimamente ligadas às atividades de extensão. Na Figura 12, apresenta-se o organograma que ilustra a estrutura departamental da Pró-Reitoria de Extensão da UNILA.

Figura 12 – Organização da Estrutura Departamental da PROEX na UNILA



Fonte: Pró-Reitoria de Extensão UNILA (2023).

Com os órgãos de gestão designados e em consonância com a Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 2014, a UNILA avançou na regulamentação de sua extensão. Para isso, dois documentos essenciais foram oficializados: a Política de Extensão e o Regulamento de Extensão Universitária.

A Resolução Nº 001, de 25 de fevereiro de 2015, aprovou o Regulamento de Extensão, definindo normas gerais que orientam as atividades de extensão na universidade. Importante destacar que esta resolução foi revogada e atualizada pela Resolução Nº 1, de 02 de maio de 2022. Esta resolução aprovou o Regulamento de Extensão Universitária da UNILA, no qual dispõe sobre as normas gerais para registro e avaliação das atividades de extensão na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. E, conforme menção em Art. 3º, a ação de extensão segue os princípios e diretrizes apresentados na política de extensão, sendo que, as respectivas ações devem ser obrigatoriamente classificadas de acordo com a área de conhecimento, a área e a linha temática estabelecida na Política de Extensão da UNILA.

No que tange à Política de Extensão, a Resolução Nº 37, de 07 de dezembro de 2021, instituiu as diretrizes e objetivos gerais que orientam as atividades de extensão na instituição. Relativamente, as ações de extensão na UNILA são regidas por diversos documentos que são fundamentais para orientar as atividades de extensão, garantindo que estas estejam alinhadas com a missão da universidade. Na Figura 13, destacam-se os principais documentos que norteiam a extensão na UNILA.

Figura 13 – Documentos Orientadores das Ações na UNILA



Fonte: Elaborado pela autora com base na PROEX UNILA (2023).

Para além do exposto, em 2018, houve um processo colaborativo entre a Pró-Reitoria de Extensão, a Pró-Reitoria de Graduação e o Departamento de Educação a Distância da UNILA, que resultou na elaboração de uma minuta prévia para a integração da extensão em seus cursos. Essa minuta foi posteriormente aprovada pela COSUEX, culminando na aprovação da Resolução Nº 1 de 3 de março de 2021.

Assim, a publicação da Resolução nº 01/2021/COSUEN, que regulamentou a incorporação das atividades de extensão nos projetos pedagógicos dos 29 cursos de graduação da UNILA, atendeu à determinação da Resolução CNE nº 7/2018. Esta resolução enfatiza a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, exigindo que, no mínimo, 10% dos créditos curriculares sejam destinados a programas e projetos de extensão.

As informações sobre o progresso das atividades de extensão da UNILA estão registradas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), onde essas ações são cadastradas. O acesso ao SIGAA permite que usuários busquem as iniciativas extensionistas desenvolvidas pela universidade de forma organizada.

O registro das iniciativas está catalogado desde 2013, garantindo a disponibilidade das informações sobre as ações de extensão. Entretanto, conforme mencionado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), os dados no sistema estão em constante atualização, o que pode resultar em variações nas quantidades de ações concluídas e em execução. Importante destacar que as informações referentes a períodos anteriores a 2018 podem apresentar parcialidade, uma vez que algumas ações realizadas não foram devidamente catalogadas (UNILA, 2023).

Seguindo as diretrizes estabelecidas pelo FORPROEX, a UNILA realiza a revisão de suas atividades de extensão, buscando verificar se estas estão sendo realizadas em conformidade com as diretrizes previstas e alinhadas à sua missão institucional. Essa avaliação anual contempla as seguintes dimensões:

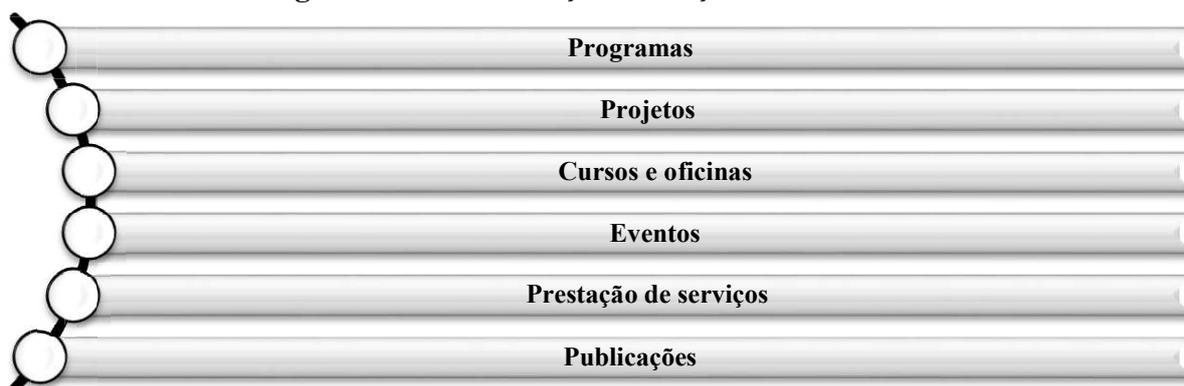
- a) Dimensão Política de Gestão: verifica as estratégias e políticas de administração implementadas e direcionadas as ações de extensão.
- b) Dimensão de Infraestrutura: avalia a alocação dos recursos físicos e tecnológicos disponíveis para a execução das atividades de extensão.
- c) Dimensão de Relação Universidade Sociedade: busca analisar como a universidade se integra com a comunidade e sua capacidade de engajamento.
- d) Dimensão Plano Acadêmico: verifica como a extensão se alinha nas grades curriculares dos cursos de graduação.
- e) Dimensão Produção Acadêmica: avalia o impacto dessas atividades na produção e transferência de conhecimento.

Com a compreensão de como a UNILA está estruturando e planejando suas ações de extensão e, seguindo na busca de respostas para o primeiro objetivo específico definido para esta pesquisa, na próxima seção serão explorados os dados e especificidades referentes ao cenário dessas ações.

4.3 Práticas de extensão: experiências e iniciativas da UNILA

Nesta seção, de acordo com as diretrizes da Política de Extensão da UNILA, serão contextualizadas as experiências e iniciativas da extensão, levando em consideração a classificação em áreas do conhecimento, áreas temáticas e quais ações são realizadas. Inicialmente, conforme estabelecido pela Resolução N° 1 de março de 2021, mais especificamente em seu Art. 4º, são consideradas ações de extensão aquelas que envolvem diretamente as comunidades externas e estão relacionadas à formação dos estudantes, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso da UNILA. Desse modo, as diversas ações de extensão da UNILA podem ser integradas aos currículos, seguindo as modalidades estipuladas nas Resoluções COSUEX n° 3, de 2014, e COSUEX n° 001, de 2015 (UNILA, 2023). Na Figura 14, são apresentadas as ações de extensão da UNILA.

Figura 14 – Classificação das Ações de Extensão da UNILA



Fonte: Elaborado pela autora com base em UNILA (2023).

Estas ações seguem as diretrizes atribuídas pela COSUEX, conforme Regulamento de Extensão Universitária, que dispõe sobre as normas gerais para registro e avaliação das atividades de extensão na UNILA. Conforme regulamento, as ações de extensão na UNILA consistem em um conjunto articulado de projetos e outras atividades extensionistas, com objetivos multidisciplinares e integrados ao ensino e à pesquisa. Esses programas visam apoiar atividades extensionistas permanentes, promover a interdisciplinaridade e contribuir para a formação integral dos estudantes.

No que tange à coordenação, o responsável deve possuir, no mínimo, dois anos de experiência em projetos de extensão, sendo que o programa pode ter uma duração de 3 a 5 anos, com possibilidade de renovação por período igual. A coordenação pode ser realizada por um único indivíduo ou por uma equipe, e a avaliação das atividades é conduzida no centro interdisciplinar correspondente, assegurando a conformidade com as diretrizes estabelecidas.

Os projetos de extensão, por outro lado, são definidos por um conjunto de ações com objetivos específicos, abrangendo caráter educativo, social, cultural ou tecnológico. Eles têm um prazo de um ano, renovável, conforme regras específicas. Relatórios e avaliações são necessários para as respectivas renovações. Já os cursos e oficinas são ações pedagógicas planejadas e organizadas de forma sistemática, com carga horária previamente definida e critérios de avaliação. Os cursos devem ter pelo menos 8 horas de duração, com critérios de avaliação indicados na proposta. As oficinas seguem diretrizes semelhantes, mas têm uma carga horária inferior a 8 horas. A certificação exige relatórios aprovados e registro de frequência dos atores que desenvolvem e participam das atividades. Os eventos de extensão implicam na apresentação pública de conhecimento ou produtos desenvolvidos. Estes eventos precisam ser registrados no SIGAA e passam por avaliações baseadas em relatórios e frequência dos extensionistas.

A prestação de serviços é a atividade de serviço técnico especializado prestada pela universidade à comunidade, vinculada a projetos ou programas de extensão. Essas atividades devem estar em conformidade com a função social da universidade e sua missão. Já as publicações que incluem a produção de produtos acadêmicos, que surgem das ações de extensão para difusão cultural, científica ou tecnológica, devem constar em currículos e relatórios de extensão, sendo classificadas de acordo com o FORPROEX.

No que tange às áreas de conhecimento da extensão da UNILA, a definição destas segue o estabelecido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), indicando que tal delimitação é determinante para alinhar as ações a serem desenvolvidas com as diversas disciplinas do currículo acadêmico. Desta forma, todas as ações de extensão devem ser classificadas em áreas específicas do conhecimento. A Figura 15 expressa as áreas de conhecimento da extensão delimitadas conforme o CNPq.

Figura 15 – Áreas de Conhecimento da UNILA

Áreas do Conhecimento definidas pelo CNPq Extensão da UNILA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	
		I
	II	- Ciências Biológicas;
	III	- Engenharia\Tecnologia;
	IV	- Ciências da Saúde;
	V	- Ciências Agrárias;
	VI	- Ciências Sociais Aplicadas;
	VII	- Ética e Integridade
	VIII	- Ciências Humanas;
	IX	- Linguística, Letras e Artes.

Fonte: Elaborado pela autora com base em UNILA (2023).

Essas áreas de conhecimento estão alinhadas com as temáticas de extensão, que também são chamadas de eixos da extensão e são consideradas fundamentais para a implementação das práticas extensionistas. A seleção dessas temáticas leva em consideração as necessidades da comunidade local, bem como as competências e áreas de especialização da própria universidade. Na Figura 16, apresentam-se os principais eixos temáticos de extensão estabelecidos pela UNILA.

Figura 16 – Temáticas de Extensão da UNILA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da UNILA (2023).

De acordo com as orientações do FORPROEX, a extensão deve contemplar oito eixos, os quais foram definidos para orientar as atividades de extensão, pois a partir dos respectivos eixos, as universidades realizam seu planejamento, implementam e avaliam suas ações extensionistas, garantindo que estas estejam alinhadas com as demandas da sociedade.

Em atendimento à sua missão institucional, a UNILA contempla os oito eixos sugeridos pelo FORPROEX e também incorpora em suas diretrizes de extensão um nono eixo, dedicado à Economia, Política e Desenvolvimento. Este visa atender a sua missão integradora de construir pontes entre diferentes áreas do conhecimento com a comunidade em que está inserida, com o intuito de fortalecer a presença e a influência da universidade em âmbito nacional e internacional.

Nas informações extraídas via Painel Integrado de Indicadores e Informações Institucionais, disponíveis no website, tem-se um panorama geral sobre a quantidade de ações de extensão submetidas e avaliadas, seguindo as diretrizes estabelecidas na Política de Extensão da UNILA. Essas ações também passaram a ser comunicadas de forma mais abrangente no

Relatório de Atividades de Extensão disponibilizado pela universidade. Conforme destacado pela PROEX, os dados coletados referentes às ações incluem aquelas que estão marcadas como concluídas, em execução, ou pendentes de relatório. Essa metodologia tem sido utilizada desde 2020, o que pode resultar em variações entre os números relativos à quantidade de ações disponíveis no SIGAA. Essa variação pode decorrer entre a data da coleta e consultas futuras, à medida que a plataforma é atualizada (PROEX, 2023).

No que se refere à certificação das ações, para que uma ação de extensão seja reconhecida e certificada pela PROEX, é necessário que ela tenha sido devidamente registrada no sistema SIGAA, no módulo de Extensão. Antes de iniciar as atividades junto à comunidade, os extensionistas participantes no desenvolvimento da ação de extensão devem realizar o cadastramento da ação a ser realizada. Essa catalogação assegura que as ações estejam devidamente documentadas e em conformidade com as diretrizes de extensão.

Com a conclusão da atividade de extensão, a equipe responsável pela ação deve preparar um relatório abrangente, descrevendo todas as atividades realizadas e os resultados obtidos. Esse relatório deve ser registrado no sistema SIGAA, sendo que também devem prestar contas apresentando um relatório final relacionado às atividades específicas de seus planos de trabalho previamente aprovados. Caso o relatório final não seja apresentado, as ações permanecerão registradas como pendentes no sistema, mesmo que já tenham sido concluídas.

No Gráfico 2, visualiza-se um panorama geral da quantidade de ações em execução, vigentes ou pendentes de relatórios de conclusão das ações de extensão registradas no SIGAA da UNILA.

Gráfico 2 – Ações de extensão em execução no período de 2016 a 2022



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nos Indicadores de Extensão - SIGAA (2023).

Os dados apresentados no Gráfico 2 oferecem uma visão ampla da quantidade de ações em execução pela universidade, sejam eles, vigentes ou pendentes de relatórios de conclusão. Estes dados ilustram a evolução das ações de extensão realizadas pela UNILA ao longo dos anos, desde 2016 até 2022. Notavelmente, observa-se um aumento significativo no número de ações aprovadas, 195, em 2016, e 286, até 31 de dezembro de 2022. Essa progressão reflete o empenho da universidade em prol do alcance de sua missão institucional.

Ao longo desse período (2016 - 2022), a UNILA desenvolveu um total de 1.530 ações de extensão, conforme registro de ações cadastradas no SIGAA. Quanto aos projetos não aprovados pela Comissão Superior de Extensão (COSUEX), estão quantificados no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Ações de extensão não aprovadas no período de 2016 a 2022



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nos Indicadores de Extensão - SIGAA (2023).

Os números que representam as ações de extensão da UNILA não aprovadas ao longo desse período, também merecem atenção, pois, houve um número significativo de propostas não aprovadas, variando de 6, em 2018, a 29, em 2021, e, mesmo considerando o parâmetro de aumento das atividades desenvolvidas pela universidade, cumpre salientar que todas as ações de extensão são submetidas a um conjunto de normas e regulamentos que estabelecem diretrizes claras para sua realização.

A não aprovação de certas atividades de extensão, muitas vezes, está relacionada ao não cumprimento das regras estabelecidas nas diretrizes e editais que regem a extensão universitária. Conforme previsto no Regulamento de Extensão Universitária da UNILA, todas as atividades de extensão a serem desenvolvidas devem ser registradas obrigatoriamente na PROEX, por meio SIGAA, e estão sujeitas a todas as determinações de acordo com as regras

do edital ao qual se vinculam. Caso não cumpram as normas ou orientações, as ações não são aprovadas. Tal aprovação requer que as normativas sejam seguidas na íntegra, sendo esse um processo necessário para assegurar a conformidade com os critérios estabelecidos (UNILA, 2023).

Desde sua implementação em 2010, segundo dados da PROEX, a UNILA já desenvolveu mais de 1.500 ações, distribuídas por temáticas. Os quantitativos dessas ações são compilados anualmente na Base de Dados do SIGAA. Esses dados são organizados por ano e podem ser filtrados por modalidade de extensão, situação da ação, unidade acadêmica ou administrativa do proponente, área do conhecimento CNPq e área temática do FORPROEX.

A distribuição das ações de extensão por temática, desenvolvidas pela universidade no período compreendido entre 2016 a 2022, pode ser visualizada no Quadro 10.

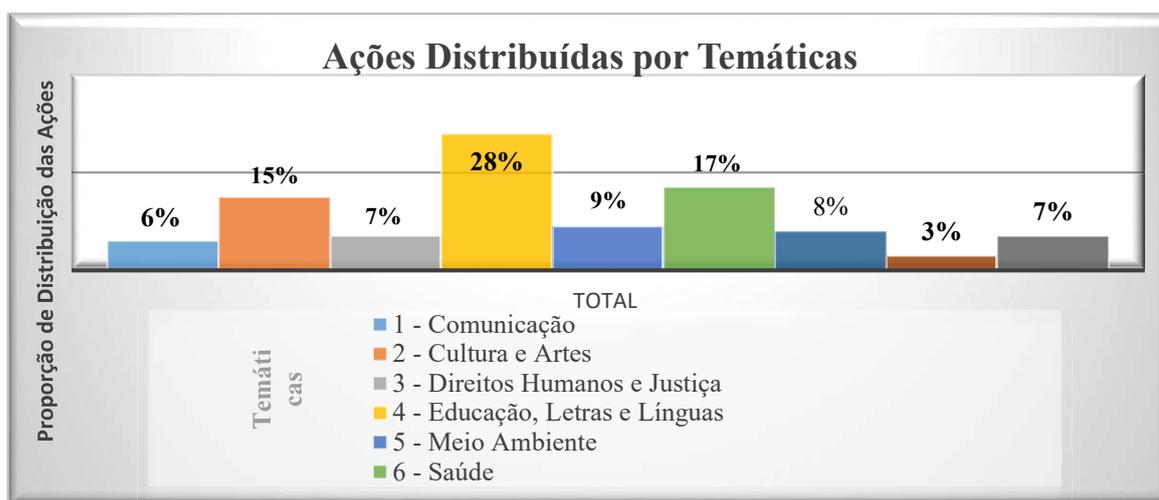
Quadro 10 – Registro das ações por áreas temáticas no período de 2016 a 2022

AÇÕES DA EXTENSÃO DESENVOLVIDAS PELA UNILA								
TEMÁTICAS	PERÍODO							Total de Ações (7 anos)
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
1 - Comunicação	8	10	19	17	12	12	16	94
2 - Cultura e Artes	36	44	14	37	38	32	32	233
3 - Direitos Humanos e Justiça	17	25	3	15	17	17	20	114
4 - Educação, Letras e Línguas	55	73	22	58	67	59	90	424
5 - Meio Ambiente	17	16	5	26	28	17	25	134
6 - Saúde	25	26	11	34	50	44	62	252
7 - Tecnologia e Produção	15	15	10	21	20	17	21	119
8 - Inclusão Social	8	3	5	11	8	5	7	47
9 - Economia, Política e Desenvolvimento	14	11	14	22	13	26	13	113
TOTAL GERAL	195	223	103	241	253	229	286	1.530

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nos Indicadores de Extensão - SIGAA/UNILA (2023).

Em síntese, as informações apresentadas no Quadro 10, representam a distribuição das ações de extensão universitária conforme as áreas temáticas desenvolvidas pela universidade, conforme previsto no Art. 8º da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Essa organização possibilita uma busca personalizada pelas ações desenvolvidas, bem como pela quantidade de iniciativas realizadas e catalogadas em cada temática. Já o Gráfico 4 ilustra a proporção de ações distribuídas nas temáticas delimitadas pela UNILA. Esse gráfico oferece um panorama das áreas que têm recebido maior foco e atenção nas ações de extensão da universidade, permitindo visualizar as prioridades institucionais no desenvolvimento dessas iniciativas.

Gráfico 4 – Proporção das ações por temática no período de 2016 a 2022



Fonte: Elaborado pela autora com base nos Indicadores de Extensão UNILA (2023).

A partir da proporção ilustrada no Gráfico 4, observa-se que algumas áreas têm recebido uma maior ênfase em comparação com outras. A temática de Educação, Letras e Línguas desponta como a mais contemplada, representando significativos 28% do total de ações desenvolvidas, o que ressalta que a universidade desenvolve a maior parte de suas ações de extensão em prol da promoção da educação com ênfase na transferência de conhecimento.

Em contrapartida, a Inclusão Social representa uma parcela menor, com 3%, indicando uma menor abordagem nessa área. Cultura e Artes, Meio Ambiente e Saúde são expressivas, sendo a maior incidência a temática da Saúde, com 17%. Outras áreas, como Comunicação, Tecnologia e Produção, Economia, Política e Desenvolvimento, embora sejam relevantes, apresentam um destaque menor em comparação com as temáticas mais proeminentes. Essa distribuição de esforços reflete a diversidade de enfoques da universidade com diferentes áreas para as quais são direcionadas as suas ações de extensão.

4.4 A Dinâmica Extensionista na UNILA: A partir dos Projetos de Extensão

Esta seção concentra-se na análise das práticas extensionistas desenvolvidas e catalogadas pela UNILA. Para viabilizar a análise, o recorte adotado abrange a área temática de Educação, Letras e Línguas, totalizando 50 (cinquenta) projetos registrados no ano de 2022, conforme detalhado nos Apêndices C e D. Esta averiguação teve como propósito verificar como a dinâmica extensionista se materializa na fronteira trinacional, explorando as iniciativas que a compõem e as formas como elas se estruturam e se consolidam. Esta investigação foi conduzida com base na análise detalhada dos projetos disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), onde estão registradas as informações sobre as ações de extensão da universidade.

Desse modo, a exploração das categorias analíticas e operacionais adaptadas para a análise visou não apenas identificar os principais elementos dos projetos, mas também, compreender suas inter-relações e impactos. Foram investigados, nos projetos, os seguintes aspectos fundamentais: a natureza da ação proposta, as motivações subjacentes, os atores sociais envolvidos na execução e os beneficiários, além da localização de realização dos projetos e os resultados esperados. A análise desses elementos possibilitou uma visão holística das iniciativas de extensão, buscando entender como as práticas extensionistas se conectam às demandas sociais, locais e territoriais. A dimensão relacionada às motivações e objetivos exarados nos projetos de extensão da universidade, buscou compreender as intenções por trás das iniciativas, identificando se os objetivos são amplos e de longo prazo. Se estas motivações estão voltadas à resolução de problemas específicos, como saúde pública ou educação ambiental e social. Essa análise é essencial para entender as diferentes concepções e perspectivas sobre o compromisso social da universidade.

A categoria de análise relacionada ao tipo de conhecimento estendido ou criado permite compreender como a extensão contribui para a produção e difusão do conhecimento, identificando o tipo mais predominante nos projetos de extensão e se a abordagem adotada é ofertista ou dialógica. Quanto à análise dos impactos, produtos e benefícios da extensão para a comunidade externa e para a universidade, esta permite avaliar o alcance e o impacto das iniciativas, considerando os resultados alcançados. Essa verificação inclui a análise da integração institucional, possibilitando compreender como as atividades são justificadas e em que medida elas atendem às demandas da sociedade.

A partir da análise dos projetos de extensão, os dados revelam uma concentração predominante das ações de extensão na região de Foz do Iguaçu. Essa concentração também pode ser observada nas informações registradas pela universidade por meio do Mapeamento Social da Região de Fronteira Trinacional, desenvolvido pela PROEX, em 2014, com o objetivo de mapear a articulação com os atores sociais que atuam na fronteira trinacional e registrar a dinâmica anual das ações de extensão realizadas.

Assim, conforme ilustrado na Figura 17, observa-se o registro da concentração (2016-2023) das instituições vinculadas às ações de extensão. Apesar de a operacionalização ainda estar em caráter experimental, os dados refletem a dinâmica das ações de extensão centradas nas comunidades locais da região de Foz do Iguaçu.

Figura 17 – Mapa de Atores Sociais da Região de Fronteira Trinacional



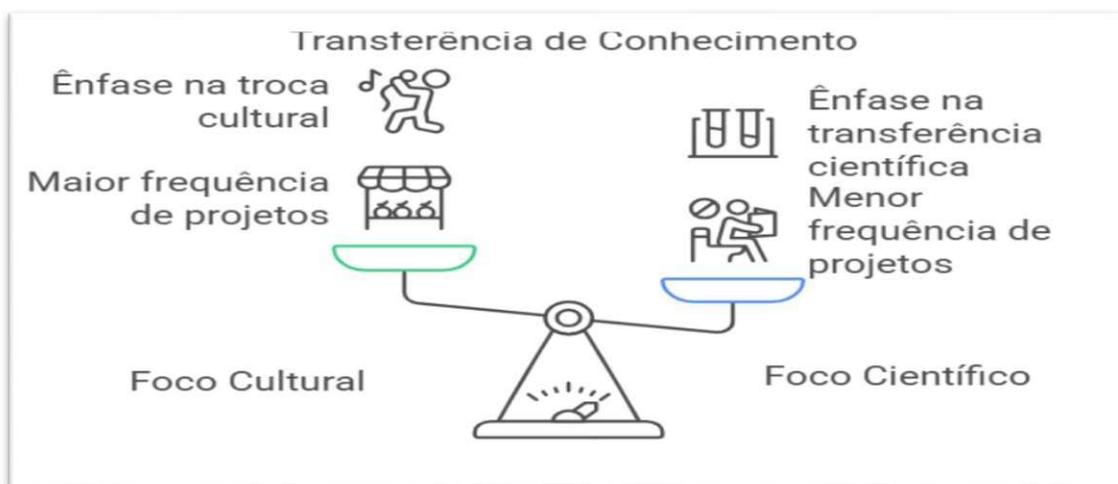
Últimos artigos em Mapa de Atores Sociais da Região de Fronteira Trinacional: Brasil, Argentina e Paraguai

Fonte: UNILA (2024).

No que se refere à análise da dimensão do público-alvo, os dados analisados revelaram que as ações de extensão da universidade foram majoritariamente direcionadas à comunidade local, com predominância de atividades realizadas em parceria com escolas da rede pública de ensino, tendo como principais públicos-alvo os estudantes e professores da educação básica. (Figura 18). Além disso, foram realizadas ações voltadas ao público da Penitenciária local, bem como ações vinculadas ao Parque Nacional do Iguaçu, com a criação de um espaço de memória. A universidade também realizou ações de extensão com outros públicos, como estudantes de outras instituições de ensino superior, profissionais da área da educação técnica, e comunidades indígenas.

Esta verificação indica que a menor frequência de projetos, exclusivamente científicos, sugere uma ênfase na dimensão prática e cultural das atividades de extensão. Essa observação aponta para a característica institucional, destacando que o perfil dos projetos de extensão prioriza o intercâmbio cultural.

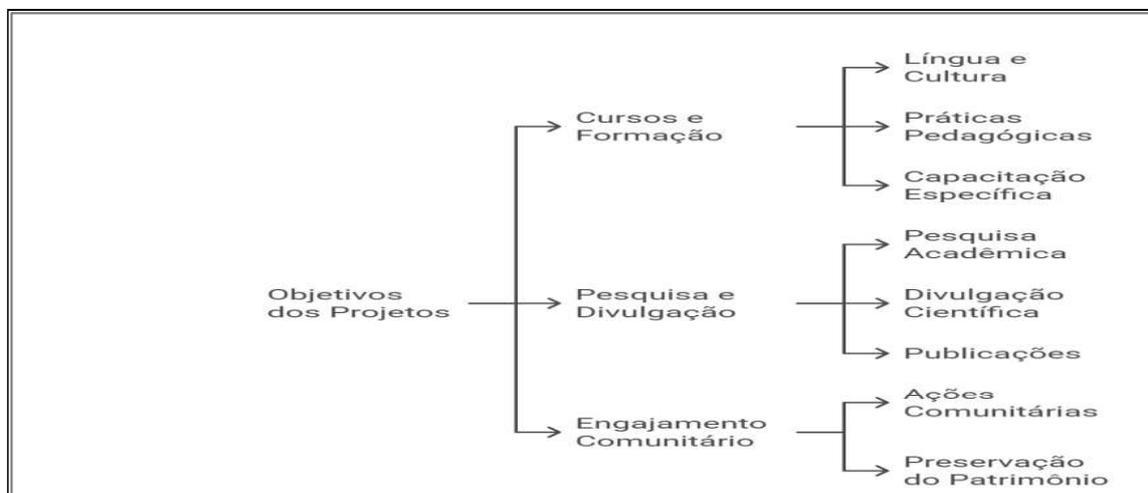
Figura 19 – Transferência de Conhecimento – Ênfase Cultural



Fonte: Elaborado pela autora, com auxílio da ferramenta Napkin (2024).

Ao analisar a dimensão referente aos objetivos e motivações gerais dos atores e instituições envolvidas na extensão, os dados extraídos dos projetos evidenciam uma ênfase no compromisso social da universidade, que busca auxiliar grupos sociais específicos e promover a justiça social (Figura 20). Esses projetos refletem uma preocupação em fomentar a inclusão social, ampliar o acesso à educação e à cultura, valorizar a diversidade cultural e democratizar o conhecimento.

Figura 20 – Objetivos e Motivações dos Projetos de Extensão



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesse contexto, os projetos verificados destacam seu compromisso social de promoção da inclusão, do acesso à educação, à cultura e à valorização da diversidade. Exemplos como oficinas literárias para pessoas privadas de liberdade, museus itinerantes de microbiologia, ensino de português para crianças migrantes e iniciativas sobre diversidade linguística evidenciam a atuação da universidade no cumprimento de seu papel na construção de seu compromisso social.

E, ao analisar a dimensão que aborda os principais impactos, produtos e benefícios das atividades para a comunidade externa e também para a universidade, observe que essa avaliação pode ser realizada tanto qualitativa quanto quantitativamente. Na Figura 21, os resultados descritos nos projetos referem-se apenas ao alcance das atividades.

Figura 21 – Resultados e benefícios das atividades de extensão realizadas



Fonte: Elaborada pela autora, adaptado de Napkin (2024).

Verificou-se, entretanto, a ausência de informações específicas e concretas sobre os resultados das atividades concluídas. Embora os projetos mencionem os resultados esperados, os dados apresentados não fornecem informações suficientes, tampouco indicadores quantitativos que evidenciem os impactos e benefícios efetivos gerados pelas ações executadas.

Na próxima seção, serão exploradas as percepções e vivências dos atores sociais, diretamente envolvidos na gestão das atividades extensionistas na universidade, oferecendo uma visão aprofundada sobre suas experiências e perspectivas.

4.5. As vozes da extensão: percepções e experiências na UNILA

Com um enfoque qualitativo, esta seção apresenta uma visão abrangente da dinâmica da extensão na UNILA, dando voz aos atores sociais envolvidos e objetivando compreender os sentidos e significados atribuídos pelos entrevistados à extensão universitária e à forma como a curricularização tem sido recebida e percebida na instituição.

Para atingir esse objetivo, foi necessário um exercício de distanciamento de crenças e convicções pessoais, evitando que estas interferissem diretamente na interpretação dos dados coletados. Haja vista que, conforme apontado por Patias e Hohendorff (2019), na análise de dados qualitativos, deve-se observar sempre o critério de reflexividade, um processo essencial que reconhece que o pesquisador não é um observador neutro, mas um agente ativo na construção do conhecimento, cujas experiências, valores e perspectivas influenciam diretamente a pesquisa. Os autores afirmam que a reflexividade é indispensável para mitigar a influência de vieses pessoais, garantindo maior transparência e confiabilidade ao processo de análise dos dados.

Este processo é um desafio enfrentado pelo pesquisador, assim como esclarece Bardin (2016, p. 47), ao apontar que isso leva à convergência de dois principais caminhos, sendo eles: “compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e, principalmente, desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem”.

Assim, conforme afirmado por André (2013), ao analisar os caminhos da análise documental, tal como pensado por Bardin (2016), é necessário que o pesquisador demonstre um alto grau de organicidade e rigor para garantir autenticidade e confiabilidade em suas análises. Para tanto, a construção do rigor metodológico, “não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho” (Bardin, 2016, p. 96).

Conforme mencionado, a base de análise é fundamentada no conteúdo que, nesta etapa inicial, foi moldado a partir das entrevistas aprofundadas realizadas com os atores sociais do Departamento de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Essas entrevistas revelam percepções dos sujeitos essenciais para compreender a dinâmica e os desafios enfrentados pela instituição no campo da extensão.

O Quadro 12, apresentado a seguir, traz uma síntese das perguntas que compuseram o roteiro dessas entrevistas.

Quadro 12 –Entrevista com os atores sociais atuantes na extensão – UNILA

ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA
Desde quando e como tem sido seu trabalho com a extensão universitária na UNILA?
Na sua percepção, qual é o papel da extensão universitária?
O fato de a UNILA ser uma instituição localizada na tríplice fronteira representa um caráter inovador para as ações extensionistas? Se sim, poderia explicar?
Como era a prática de extensão na UNILA antes da curricularização?
Na sua visão, o que significa curricularizar a extensão?
Na sua avaliação, a curricularização altera o papel da extensão na UNILA? Por favor, explique como.
A curricularização, a partir de 2018, trouxe alguma mudança na forma de aproveitamento das atividades extensionistas no currículo dos participantes?
A curricularização, a partir de 2018, trouxe alguma alteração na maneira de realizar (propor, acompanhar e avaliar) as atividades extensionistas?
A UNILA possui indicadores para avaliar os resultados da curricularização da extensão? Quais são esses indicadores e como eles são utilizados?
E, por fim, quais seriam os benefícios da curricularização da extensão? Quais seriam os entraves e desafios?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir da consolidação das respostas obtidas com base nas questões relacionadas no Quadro 11, serão apresentadas as reflexões sobre a dinâmica da extensão à luz do processo de curricularização. Após as primeiras leituras flutuantes (Bardin, 2016) e, seguindo a primeira regra, foram confirmadas as 6 (seis) entrevistas como *corpus* definido para análise. Essas entrevistas revelam as percepções paradigmáticas sobre o entendimento da extensão que circulam na UNILA.

Ao serem questionados inicialmente sobre: **Na sua percepção, qual é o papel da extensão universitária?** A Entrevistada de n. 1, respondeu que:

Minha concepção de extensão não se distancia daquilo proposto na Política de Extensão da UNILA. Outra base teórica da **minha concepção de extensão é Paulo Freire**, principalmente os livros *Extensão ou Comunicação?* e *Pedagogia da Autonomia*. Resumidamente, entendo a **extensão universitária como um processo pedagógico de mão dupla que permite** a troca de saberes, a evolução de conhecimento **todos os envolvidos, e a resolução de paradigmas reais** e uma formação acadêmica mais humanizada (Entrevistada n. 1, 2024, s/p., grifos da autora).

Essa visão converge com a crítica de Freire (1967), que alerta para os riscos de uma extensão que se limita a comunicar sem dialogar, perpetuando a hierarquia entre a universidade e a comunidade. Ao defender a troca de saberes, a entrevistada fortalece o argumento de que a extensão deve ser mediadora na construção do conhecimento, rompendo com a lógica de que apenas a universidade detém o saber.

A resposta acima, revela parte do paradigma extensionista que circula dentro da instituição, o que será analisado de forma mais aprofundada adiante. Interessa aqui, a fim de localizar o sujeito do discurso, que a Entrevistada n. 1 atuou e atua em comissões responsáveis por construir as diretrizes institucionais da extensionalidade na instituição, sendo mais de **“12 anos de experiência”** nessa área, o que indica que esse ator social ao participar diretamente na elaboração das diretrizes tem grande probabilidade de expressar os principais objetivos e motivações que organizam os paradigmas da extensão na instituição. Essa participação na construção dessas diretrizes, ao longo do tempo, sugere ainda que tais objetivos e motivações possam ter sido internalizados, o que pode significar um reforço do vínculo entre sua visão pessoal e as políticas implementadas.

Esse entendimento na fala da Entrevistada n. 1 também converge com as ideias de Rocha (1986), que defende que a extensão não deve ser uma atividade isolada, mas integrada ao ensino e à pesquisa, alinhando-se, novamente, com a visão de Freire (1969), que sublima a comunicação como forma de estabelecer vínculos entre a universidade e a comunidade. Assim, a extensão universitária, em vez de se restringir aos interesses institucionais, torna-se uma diretriz institucional e um processo mediador para a construção do conhecimento, reforçando o papel da universidade como agente transformador no contexto social.

A perspectiva apresentada demonstra um processo de consolidação de uma virada paradigmática no entendimento e na aceitação da extensão no Brasil. Souza (2000) analisou que, durante muito tempo, houve resistência à extensionalidade devido ao elitismo que marcou a educação superior no país. Concordando com essa perspectiva, Nogueira (2005) salientou que o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras não mencionava a extensão universitária como função da universidade. Durante anos, a universidade esteve predestinada à divulgação e produção de conhecimento específico para uma parcela mais instruída da sociedade e, somente a partir de 1960, começou a surgir a extensão como a compreendemos hoje. Esse processo, segundo a autora, está ligado aos compromissos com as classes populares.

Outrossim, a Entrevistada n. 2, ao responder à mesma pergunta, traz considerações sobre o processo de construção paradigmática da extensionalidade no Brasil, ao afirmar que:

Confesso que quando entrei na universidade (como servidora), não sabia qual o papel da extensão. **Nem sabia o que era extensão. Na universidade privada em que me formei (em 2001) não se falava em extensão, apenas ensino e pesquisa.** No decorrer dos anos, **percebi que a extensão é o coração da universidade**, é o campo no qual se aprendem os verdadeiros valores do conhecimento, do contexto das atividades universitárias e da capacidade de contribuir com o desenvolvimento próprio e das sociedades (Entrevistada n. 2, 2024, s/p, grifos da autora).

Fica evidenciado que os paradigmas extensionistas, não só na UNILA, mas, no Brasil como um todo, estão em processo de construção, principalmente, o seu caráter indissociável do ensino e da pesquisa. Além de demonstrar que a universidade pública vinha sendo a principal agente da extensionalidade no Brasil. Outrossim, revela a ligação intrínseca entre universidade e sociedade, haja vista que, como já analisado por Chauí (2001), a universidade, enquanto instituição social, reproduz o modelo de sociedade a qual faz parte, logo, se a sociedade tiver resistência à extensionalidade, as universidades também terão.

Para além disso, o processo de consolidação da extensionalidade no país, que estava diretamente ligado à construção da percepção e reconhecimento da função social da universidade, foi duramente fragilizado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) que, à época, adotou uma política de contenção de gastos e implementou os princípios do Estado mínimo, reduzindo drasticamente os recursos direcionados às áreas sociais, principalmente, à educação no âmbito de ensino superior, o que atingiu diretamente os programas e projetos extensionistas no país, já que, naquela época, a discussão do financiamento público da extensionalidade era quase embrionária (Koglin; Koglin, 2019).

Esse entendimento, evidenciou uma desconexão entre a universidade e a sociedade, comprometendo a capacidade da instituição de cumprir seu papel social. Não convergindo com a visão defendida por Bianchini (1977), que argumenta que a extensão consiste em um elo entre a universidade e a sociedade, permitindo que a universidade reconheça a complexidade de sua função social, a falta de investimento e apoio para a extensão compromete essa relação, prejudicando a realimentação do sistema de ensino e pesquisa e, conseqüentemente, a aceleração dos processos de desenvolvimento no contexto em que se insere.

Essa visão, de que a conexão entre a universidade e a sociedade depende da atuação extensionista, é igualmente apoiada por autores como Maneschy, Santos e Grinspun (2011), que enfatizam a extensão universitária como o principal meio de estabelecer essa relação. Contudo, essa interface só pode ser plenamente concretizada quando a universidade assume um compromisso real com práticas de extensão que atendam às demandas sociais. Nesse prisma, Gurgel (1986) e Nogueira (2013) fornecem uma base sólida para essa argumentação,

demonstrando como a aproximação entre a universidade e a comunidade não apenas é desejável, mas essencial para o fortalecimento da função social da instituição.

Adicionalmente, pode-se considerar que a curricularização se soma ao fazer parte desse processo histórico de construção paradigmática da extensionalidade. Isso é evidenciado no que diz a Entrevistada n. 1, sobre como a curricularização da extensão trouxe mudanças mais burocráticas do que paradigmáticas à extensionalidade, quando questionada **como era a prática de extensão na UNILA antes da curricularização**, ela respondeu que:

Não era muito diferente do que se tem hoje, pois a concepção de extensão não mudou. **O que temos agora é que essa concepção de extensão faz parte do currículo “obrigando” a comunidade acadêmica a olhar para extensão universitária de forma diferente.** Isso dá para extensão universitária um outro “status”, tornando as dimensões ensino, pesquisa e extensão verdadeiramente indissociáveis (Entrevistada n. 1, 2024, s/p., grifos da autora).

Ou seja, as mudanças se deram mais no campo burocrático do que paradigmático, já que o conceito de extensão como indivisível já vinha sendo construído ao longo dos anos. Provavelmente, o processo de construção do paradigma da extensionalidade ainda está em andamento. Essa perspectiva fica evidenciada quando se analisa a resposta da Entrevistada nº 2 à mesma questão:

O processo de curricularização da UNILA ainda não está consolidado ao meu ver, apesar dos avanços. Desde que entrei na UNILA essa foi uma pauta de muito debate, mas apenas na última gestão da qual fiz parte foi realizado um trabalho efetivo pela equipe da PROEX e PROGRAD com elaboração de normativas, rodas de conversa, reuniões e manuais de orientação. **Não percebi uma diferença das práticas extensionistas antes e depois da curricularização, mas houve sim uma maior preocupação e envolvimento da comunidade acadêmica em atender as diretrizes da extensão** (Entrevistada n. 2, 2024, s/p., grifos da autora).

Percebe-se que há concordância entre as Entrevistadas n. 1 e n. 2 sobre o papel que a curricularização tem desempenhado na consolidação e fortalecimento da indivisibilidade da extensionalidade entre ensino e pesquisa, além de convergirem sobre o fato de as práticas extensionistas não terem sofrido mudanças significativas a partir da curricularização. Ambas reconhecem que a curricularização foi responsável por garantir que os sujeitos universitários dessem maior importância e se envolvessem mais com a extensão.

Essas percepções também são refletidas na resposta do Entrevistado n. 3, que afirmou: **“Na minha percepção, a curricularização ainda está se estruturando na UNILA; portanto, ainda não sentimos o impacto dela na extensão”** (Entrevistado n. 3, 2024, s/p., grifos da autora). Esse Entrevistado se diferenciou ao afirmar que ainda não é possível mensurar e avaliar os impactos do processo.

No decorrer da história da extensão universitária no Brasil, diferentes conceitos e práticas impactaram a forma como as universidades atuam e se percebem. Essas influências resultaram em desafios ideológicos que levaram as instituições a refletirem sobre sua própria identidade, pactuando, desse modo, com as compreensões de Machado (2019), que se dedicou à investigação dos aspectos relacionados aos desafios enfrentados na construção da concepção e prática da extensão.

Tal trabalho buscou entender os significados da extensão universitária ao analisar seus limites e perspectivas, revelando a complexidade que envolve as atividades extensionistas, as quais são permeadas por contradições existentes entre teoria e prática, assim como entre a idealização e a efetivação das ações.

A partir dos dados coletados, na UNILA, é possível observar que algumas percepções se afastam das apresentadas anteriormente, como é o caso da Entrevistada n. 5 que, ao ser questionada sobre **como era a prática de extensão na UNILA antes da curricularização**, respondeu:

No meu caso eu já trabalhava com extensão, mas acho que ficou mais difícil agora porque tem maior demanda de alunos e porque trabalhar com extensão requer tempo e organização e **nem todos os docentes querem elaborar projetos e colocá-los em ação** (Entrevistada n. 5, 2024, s/p., grifos da autora).

O fragmento grifado evidencia que não há uma percepção homogênea da importância da extensionalidade, e muito menos sobre a curricularização desta. Demonstra que, ainda há, por parte de alguns profissionais da educação superior, principalmente do professorado, uma resistência à extensão, sob as justificativas que podem ser lidas em sua resposta. Isso merece ser retomado à luz das contribuições de Chauí (2003), que afirmou que os conflitos de ideias são expressões das contradições próprias de uma sociedade dividida em classes sociais, e a universidade, como uma instituição idiossincrática, sofre suas influências.

Observa-se que não há uma compreensão homogênea do processo de curricularização, para alguns entrevistados, o processo não afetou a função social da UNILA, para outros, o processo ainda está sendo construído e, portanto, não se pode auferir os impactos dele; já outros apontam que, antes mesmo da curricularização ser uma normativa, a universidade já vinha implementando o processo, como observado no relato da Entrevistada n. 5:

Desde que cheguei na UNILA já existiam cursos curricularizados e alguns ainda em processo de curricularização da extensão, este processo, permite que o aluno seja integrado na extensão como parte de sua formação. Anteriormente, o aluno interessado em realizar ações de extensão universitária, teria que ter contato com algum servidor que desenvolvesse alguma atividade para que então pudesse ser inserido neste meio. (Entrevistada n. 5, 2024, s.p.).

Quando perguntado sobre como a curricularização altera o papel da UNILA, a Entrevistada de n. 5, apontou que “Através da curricularização da extensão a UNILA estará cada vez mais presente na comunidade prestando serviços colaborativos a ela e enriquecendo o conhecimento/experiência do formado que irá atuar no mercado de trabalho” (Entrevistada n. 5, 2024, s/p.)

O mesmo entendimento poderá ser observado nas respostas das demais entrevistas, vejamos:

Não penso que altera, pois a concepção do que é extensão não muda. Eu penso que amplia a capilarização da extensão; a discussão do conceito e do fazer extensionista, inclusive na forma de disciplinas (Entrevistada n. 1, 2024, s/p., grifos da autora).

Considero que altera no sentido de um maior engajamento e preocupação da comunidade acadêmica com as práticas e diretrizes da extensão articuladas diretamente ao ensino e à pesquisa (Entrevistada n. 2, 2024, s/p., grifos da autora).

Sim, creio que haverá alteração, tanto no aprimoramento das ações, no acompanhamento, bem como no aumento da discussão do papel da extensão para a universidade (Entrevistada n. 3, 2024, s/p., grifos da autora).

Creio que a alteração mais visível será o aumento no número de participantes, seja entre docentes, técnicos, seja entre os estudantes e a comunidade externa. Além disso, os setores de suporte também terão novas exigências e múltiplas demandas como disposição de espaços, transportes, tecnologia de sistemas, entre outros (Entrevistada n. 4, 2024, s/p., grifos da autora).

Acho que não alterou, pois na UNILA a extensão tem estado muito presente desde a sua criação, contudo, com a curricularização **acredito que sejam necessários mais editais e as bolsas não precisem estar atreladas aos mesmos, pois, se trata de uma atividade obrigatória para os alunos.** Acho essencial criar formas de incentivar os docentes e técnicos a trabalhar com extensão e investir em formas de avaliar as extensões (Entrevistada n. 6, 2024, s/p., grifos da autora).

A resposta acima indica que existe uma compreensão geral, embora não homogênea, do paradigma da extensão na universidade, sendo visto como algo consolidado e que a curricularização garantirá o fortalecimento desses paradigmas. Apenas a Entrevistada n. 6 trouxe uma nova questão para o debate: a necessidade de motivar os alunos a participarem dos processos, além da obrigatoriedade. Em sua resposta, destaca-se outro fator importante: a forma como as bolsas, que antes eram disponibilizadas nos projetos extensionistas, serão redirecionadas. Isso é relevante, pois a permanência dos estudantes na universidade depende dessas bolsas para garantir sua manutenção. Considerar a relevância de pensar a permanência, reconhecer a importância das bolsas, neste processo, e fomentar o protagonismo nos estudantes resultam dos acúmulos dos debates que foram feitos durante os anos, que consolidou a extensão universitária como um espaço capaz de produzir mudanças reais na prática acadêmica, ligando

universidade e sociedade (Gadotti, 2017). São exemplos de instituições que consolidam tais acúmulos a UNILA, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Gadotti (2017) contribui diretamente para os debates sobre a extensionalidade, afirmando que a extensão no país se tornou uma referência salvacionista da universidade brasileira, uma vez que esta está passando por uma crise. Para o autor, espera-se que a extensão universitária seja capaz de modificar completamente a universidade, conferindo um novo sentido que não se alicerce, como hoje, apenas no ensino e na pesquisa. Já à luz da curricularização, espera-se da extensão que ela garanta, de alguma forma, um paradigma extensionista emancipador. Isso pode ser observado nas respostas de nossos entrevistados. Quando os atores sociais da extensão foram questionados sobre os possíveis benefícios da curricularização, eles responderam:

Penso que a curricularização da extensão tem o potencial de formar profissionais mais sensíveis às necessidades da sociedade. Uma médica, um engenheiro, uma professora... muito mais humana e com a visão de mundo mais ampliada. Penso, ainda, que o/a estudante extensionista tem maior capacidade de ouvir, de dialogar, de trabalhar em equipe. No atual desenvolvimento da sociedade, isso é fundamental para resolução de problemas complexos que tem diversas interações e precisa de diálogo de diversas áreas do conhecimento, respeitando os sujeitos. (Entrevistada n. 1, 2024, s/p., grifos da autora).

Entendo a extensão como uma prática contra hegemônica aos preceitos modernos da educação superior, ainda mais quando se trata de uma universidade voltada à internacionalização como a UNILA. Nesse sentido, a curricularização só tem a fortalecer o comprometimento social das IES, do Estado e da sociedade desenvolvendo a educação como um bem público, inclusivo e democrático. (Entrevistada n. 2, 2024, s/p., grifos da autora).

Os benefícios, seriam como já mencionados, propiciar maior participação da comunidade universitária na extensão, o aprimoramento e a oportunidade de criação de ações inovadoras no âmbito da extensão. (Entrevistado n. 3, 2024, s/p., grifos da autora).

Os benefícios seria uma **aprendizagem significativa, mais dinâmica, mais democrática.** (Entrevistada n. 4, 2024, s/p., grifos da autora).

Através da curricularização da extensão os discentes e a comunidade serão beneficiados em uma parceria de grande “simbiose”, **onde ocorrerá benefícios mútuos com o desenvolvimento da sociedade e também o melhoramento do perfil do egresso,** através das experiências vividas através da execução do trabalho na comunidade. (Entrevistada n. 5, 2024, s/p., grifos da autora).

A curricularização da extensão pode enriquecer a formação dos estudantes e **fortalecer o papel social da universidade, mas sua implementação exige planejamento cuidadoso, demandando mais trabalho e dedicação.** (Entrevistada n. 6, 2024, s/p., grifos da autora).

A partir das respostas apresentadas, abrem-se reflexões sobre o que Chauí (2003) já apontava: a crise enfrentada pela universidade é resultado das transformações ocorridas na sociedade. O Estado, principalmente no final do século passado, adotou uma visão neoliberal que passou a tratar a educação — especialmente a educação superior — como um setor de serviços, não mais exclusivo do Estado. Em decorrência disso,

a) a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (Chauí, 2003, p. 6).

As respostas apresentadas convergem com as reflexões de Chauí (2018), que alerta para os riscos de uma universidade voltada ao consumo de serviços, afastando-se de seu papel social. Ao adotar características de uma organização regida pela lógica mercantil e gerencial, a universidade torna-se suscetível ao risco de se distanciar de sua principal missão, tornando-se vulnerável a instrumentalidades administrativas.

Essa reflexão corrobora o que foi mencionado pela Entrevistada n. 2, que destaca a possibilidade de mudanças nas instâncias didáticas, pedagógicas e administrativas com a curricularização da extensão. Com isso, sinaliza que, no processo de extensionalidade, existe a capacidade de resgatar a universidade e a educação pública superior dos preceitos neoliberais, que questionaram a educação enquanto um direito social.

De maneira complementar, Souza Santos (2004) já apontava, em uma análise anterior que:

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (Souza Santos, 2004, p. 53-54).

Com base na literatura sobre a temática da extensão universitária e nas entrevistas coletadas durante a pesquisa, observa-se que, historicamente, a Extensão Universitária, em determinadas realidades institucionais, tem se desenvolvido de forma descontínua, marcada por avanços e retrocessos, isto é, a depender do direcionamento político e ideológico daqueles que assumem a direção do Estado. Essa dinâmica, muitas vezes, tem ocorrido na contramão daquilo que intelectuais, profissionais da educação e o próprio FORPROEX têm sinalizado como necessário na construção da extensão.

Nesse sentido, é importante avaliar essas interações e repensar o papel da universidade em relação às demandas da sociedade, já que atender a essas necessidades é uma das muitas contribuições da extensão para a transformação social. A extensão universitária não é responsável por resolver problemas sociais, função que cabe ao Estado. No entanto, sua missão é fortalecer e promover a troca de saberes, compartilhando conhecimentos e experiências, contribuindo para soluções da sociedade sem substituir o papel do Estado (Deus, 2020).

Além das reflexões de Souza Santos (2003) e Chauí (2003, 2018), a partir de 2016, as mudanças nas políticas econômicas do país impactaram diretamente o desenvolvimento das propostas extensionistas. Esses efeitos afetaram, de maneira geral, as universidades, que sofreram as consequências das políticas de austeridade financeira (Koglin; Koglin, 2019).

Inclusive, essa preocupação está presente na resposta de um dos entrevistados, que destaca a questão do financiamento e da ampliação dos programas extensionistas após a curricularização, ao afirmar que “os setores de suporte também terão novas exigências e múltiplas demandas como disposição de espaços, transportes, tecnologia de sistemas, entre outros” (Entrevistada n. 4, 2024, s/p., grifos da autora). Essas questões estão diretamente ligadas, por exemplo, às políticas da última década como a Emenda Constitucional que previu um teto de gastos para gastos públicos, o que diretamente comprometeu todo o funcionamento da universidade e, principalmente, a busca pela almejada função social (Koglin; Koglin, 2019).

Outrossim, alguns fatores podem contribuir positiva ou negativamente para as questões extensionistas relacionadas à UNILA, como o fato de ser uma universidade situada em uma área de fronteira. Por isso, foi perguntado aos entrevistados se **o fato de a UNILA estar localizada na tríplice fronteira representa um caráter inovador para as ações extensionistas, e, se a resposta fosse positiva, se o entrevistado poderia explicar.**

As respostas foram bastante interessantes e apresentam um cenário importante para a análise das implicações que uma fronteira pode trazer ao contexto educacional, político e cultural de uma universidade, especialmente, em relação às questões extensionistas. Observemos as respostas:

Com certeza existe um caráter inovador. **Temos que lidar com diferentes línguas e culturas, além de barreiras diplomáticas que dificultam o fazer extensionista em outros países.** Por exemplo, os e as servidoras não podem acessar outro país processo de autorização; carros oficiais não podem atravessar as fronteiras... (Entrevistada n. 1, 2024, s/p., grifos da autora).

Não sei se inovador, mas **com certeza a região de fronteira tem uma realidade bem particular em termos socioculturais, políticos e econômicos, o que representa, talvez, um desafio para a capacidade de adaptar o conhecimento acadêmico para uma cooperação transfronteiriça que seja orgânica à instituição. Infelizmente,**

há muitas barreiras, especialmente burocráticas, para atingir de maneira eficiente os problemas inerentes à fronteira (Entrevistada n. 2, 2024, s/p., grifos da autora).

Sim, se aproveitada de forma estratégica, ações inovadoras podem ser desenvolvidas, porém requer a superação de barreiras de ordem diplomáticas e governamentais (Entrevistado n. 3, 2024, s/p., grifos da autora).

Acredito que na implantação da universidade, a ideia seria mesmo promover essa inovação, porém **no contexto da extensão, ainda nos deparamos com alguns desafios burocráticos, principalmente em relação ao deslocamento dos extensionistas para os países vizinhos** (Entrevistada n. 4, 2024, s/p., grifos da autora).

Sim, através da extensão universitária desenvolvida na tríplice fronteira o acadêmico tem a possibilidade de enriquecimento cultural, além do conhecimento abordado em sala e prático, diferencial forte frente as outras universidades, isso **permite o desenvolvimento de temáticas/ abordagens de povos específicos**. (Entrevistada n. 5, 2024, s/p., grifos da autora).

Na verdade, as atividades propostas no meu projeto eram para serem realizadas nas três cidades da fronteira, mas fica difícil o acesso aos locais estrangeiros, mesmo sendo perto precisamos transporte para ir para locais, por exemplo. (Entrevistada n. 6, 2024, s/p).

Nas respostas apresentadas pelos entrevistados, a fronteira surge em duas perspectivas: a primeira, como uma possibilidade e potencialidade para projetos extensionistas inovadores; e a segunda, como uma dificuldade burocrática de cooperação internacional que impede, justamente, a primeira perspectiva. Em um contexto fronteiriço, em que o plurilinguismo e o multiculturalismo são urgentes, é necessário que a construção de projetos extensionistas considere esses fatores, além das questões burocráticas, levando em conta, sobretudo, na operacionalidade da extensão universitária; é imprescindível que se reconheça a potencialidade da riqueza cultural.

Para além disso, é fundamental considerar os princípios freirianos da extensão universitária, na busca por romper com perspectivas de hierarquização dos saberes. E também construir um diálogo entre sociedade, principalmente, a fronteiriça e as suas particularidades, e a universidade, de tal modo que esta possa ser reconhecida como formuladora de conhecimentos plurais.

Em continuidade, Celani (2005) analisou que os princípios positivistas na ciência, consequentemente, na universidade, produziram relações de poder assimétricas, principalmente, quando se avalia o papel desenvolvido entre participantes da sociedade e a responsabilidade social da universidade e seus agentes. O olhar crítico destes agentes é essencial, principalmente no contexto apresentado, já que a participação dos sujeitos fronteiriços não deve ser considerada um meio para garantir resultados, mas deve ser encarada

e encorajada como uma estratégia capaz de contribuir para garantir resultados na extensionalidade, que tenham a capacidade de colaborar para a emancipação dos diversos sujeitos. O que sincroniza com o entendimento de Celani (2005), de que a extensão universitária deve ser uma prática emancipadora e não meramente instrumental.

Para Freire (1977), a interdisciplinaridade e a dialogia são princípios fundamentais para um fazer extensionista que não resulte no estender, na invasão do território, da cultura e da organização social de qualquer povo, mas sim, na promoção do diálogo entre os saberes produzidos na sociedade e na universidade. Portanto, teríamos o questionamento da ideia de autoridade epistemológica, que a universidade assumiu sua história, para Freire (1977, p. 49), “o autoritarismo não está necessariamente associado a repressões físicas. Dá-se também nas ações que se fundamentam no ‘argumento de autoridade’. ‘Isto é assim porque é – a técnica já o disse –, não há que discordar, mas, sim, que aplicar”.

As principais dificuldades descritas pelas/os entrevistadas/os estão na ordem da administração, a burocracia estatal que dificulta o trânsito dos agentes universitários extensionistas. As dificuldades na ordem do fazer extensionista entre diálogo com a sociedade só foi considerada em uma resposta **“um desafio para a capacidade de adaptar o conhecimento acadêmico para uma cooperação transfronteiriça que seja orgânica à instituição.”** (Entrevistada n. 2, 2024, s/p., grifos da autora). Isso, pode sugerir que ou há uma cooperação que pacifica as questões acima apresentadas e analisadas por autores como Celani (2005) e Freire (1977), ou não estão sendo consideradas, o que só poderia ser auferido a partir do relato e da coleta de dados de participantes dos projetos extensionistas em prática, o que nos leva a outra questão levantada na pesquisa: **a UNILA possui indicadores para avaliar os resultados da curricularização da extensão? Quais são esses indicadores e como eles são utilizados?**

Não temos, pois a curricularização está em processo de implantação. Penso que o próximo desafio é pensar e construir esses indicadores coletivamente. (Entrevistada n. 1, 2024, s/p.).

Não tenho conhecimento. O trabalho com indicadores de extensão, na minha época, foi definido com base nas orientações do TCU em parceria com o FORPROEX. Apesar de não serem específicos da curricularização, foram pensados com essa projeção. (Entrevistada n. 2, 2024, s/p.).

Pelo meu conhecimento os índices para avaliar os resultados da curricularização ainda estão processo de definição. Deve-se consultar a unidade responsável pela coordenação dos indicadores na UNILA. (Entrevistado n. 3, 2024, s/p.).
A UNILA possui indicadores da extensão, porém específico da curricularização, ainda não há. (Entrevistada n. 4, 2024, s/p.).

Ela possui indicadores como, público diretamente beneficiado por ações de extensão, quantidade anual de ações de extensão e são extraídos com os dados do SIGAA e SIGmais. (Entrevistada n. 5, 2024, s/p.).

Não sei. Acho que os indicadores atuais mostram quantitativo de projetos/ações, faltam critérios mais precisos para avaliar os resultados na comunidade. (Entrevistada n. 6, 2024, s/p.).

Observa-se que há um desencontro de informações, primeiro que, em outras perguntas, fora dito pelos participantes das entrevistas que já havia um processo de curricularização da extensão na IES e, nos trechos acima, apontaram que ela ainda está em processo de implementação. A partir da literatura especializada, compreende-se que seja para o levantamento dos indicadores, seja para a avaliação, é preciso a participação do público atendido para a real observância dos resultados do fazer extensionista.

Segundo Celani (2005),

Se aceitarmos que os participantes têm suas próprias agendas, não podemos deixar de nos perguntar como a pesquisa pode ser útil para eles; se aceitarmos que vale a pena construir conhecimento, não podemos deixar de aceitar que vale a pena partilhá-lo. Há, por certo, diferentes maneiras mais ou menos formais de partilhar conhecimento. Os participantes não podem ser excluídos da etapa final de apresentação de resultados da pesquisa. Uma maneira de partilhar conhecimento resultante de um esforço conjunto poderia ser, por exemplo, a recontextualização dos enunciados nos relatórios ou publicações por meio de reinterpretações, com a participação dos participantes (Celani, 2005, p. 111).

Partindo das contribuições de Celani (2005), é importante questionar se os indicadores que alguns entrevistados/as indicaram existem e, se eles são de fácil acesso aos participantes do fazer extensionista. Ainda, vale indagar se há participação da comunidade atendida nesses projetos na construção destes, pois, entende-se que, a prática dialógica defendida por Freire (1977) deve começar já ao pensarmos os projetos extensionistas, uma vez que, de acordo com o autor, é o contexto do participante/aprendiz que regulamenta o conhecimento produzido.

Para tanto, o fazer extensionista precisa refletir uma perspectiva de que a extensão deve ser uma prática colaborativa, onde os beneficiários têm um papel ativo. Isso sugere uma preocupação com a transparência e a inclusão destes no processo de avaliação das atividades extensionistas. É necessário apontar que, talvez, a ausência de respostas aos questionamentos que surgem das análises da presente pesquisa possa ter sido influenciada pela dificuldade de se chegar a mais interlocutores e não exatamente seja um problema da IES analisada. Essas questões contribuem para o entendimento de que as mudanças trazidas pelas curricularização estão se dando, sobretudo, no gerenciamento burocrático da extensionalidade dentro da instituição, levantando questões do tipo: “como organizar os currículos para atender as demandas que surgiram do processo para os entrevistados?”; “o processo ainda está em fase de

efetivação” e, portanto, “ainda não se pode auferir os impactos e influências dele para os projetos pedagógicos?”, há ainda, “o *modus operandi* das relações entre o tripé universitário não tem sido afetado?”.

Esses questionamentos também apontam para desafios. Na visão de Jimenez *et al.* (2023), ao afirmarem que a Resolução CNE nº 7/2018 pretende, de fato, mudar a lógica estrutural das universidades ao implementar a indissociabilidade nos currículos, surge a indagação: qual é a real capacidade da extensão para promover essa mudança? Outro ponto é que, na fase de implementação da referida Resolução, a execução da curricularização pode enfrentar riscos, como, por exemplo, a permanência de uma abordagem assistencialista, por se tratar de uma prática já viabilizada ao longo dos anos. Para os autores, a esperança reside na capacidade de as instituições superarem esses desafios, transformando a universidade em um espaço de formação comprometido com as necessidades do território.

Tais autores, ainda se referem ao alerta de Freire (1967), que destaca o perigo do assistencialismo em sua natureza antidiálogica, a qual impõe invisibilidade, silêncio e passividade às pessoas, impedindo o desenvolvimento de uma consciência crítica, essencial em democracias autênticas. No entanto, apesar desses desafios, há uma expectativa de que a curricularização da extensão impulse a criação de uma nova universidade, comprometida com uma formação cidadã mais robusta e voltada para as reais necessidades e interesses do território onde está inserida.

No que tange à localização da UNILA, denotou-se, a partir das entrevistas analisadas, que essa condição impõe à instituição desafios e dificuldades de ordem burocrática, além de levantar debates sobre como o Estado brasileiro e a universidade firmarão, de fato, a internacionalização e a cooperação, que são princípios basilares da IES. E que, apesar desses desafios, os entrevistados veem ótimas oportunidades na riqueza multicultural, plurilíngue e multifacetada, que pode contribuir diretamente para as experiências extensionistas e, conseqüentemente, para a formação e a pesquisa dos discentes da universidade.

4.6 Os reflexos da curricularização na função social na UNILA

Em síntese há, em geral, a expectativa de que a curricularização da extensão na UNILA contribua para o fortalecimento de sua função social. Os dados coletados indicam que os entrevistados entendem que a universidade já vinha cumprindo esse papel, conforme evidenciado nas respostas (Quadro 13). Observa-se que os paradigmas da extensionalidade

estão em elaboração por aqueles que trabalham com a questão na universidade, tendo como norte, sempre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Embora ainda existam desafios relacionados à funcionalidade desses projetos, essa lógica é amplamente defendida e circula, especialmente, na administração dos setores responsáveis pela gestão da extensão.

Quadro 13 – Síntese das respostas dos entrevistados – Função Social

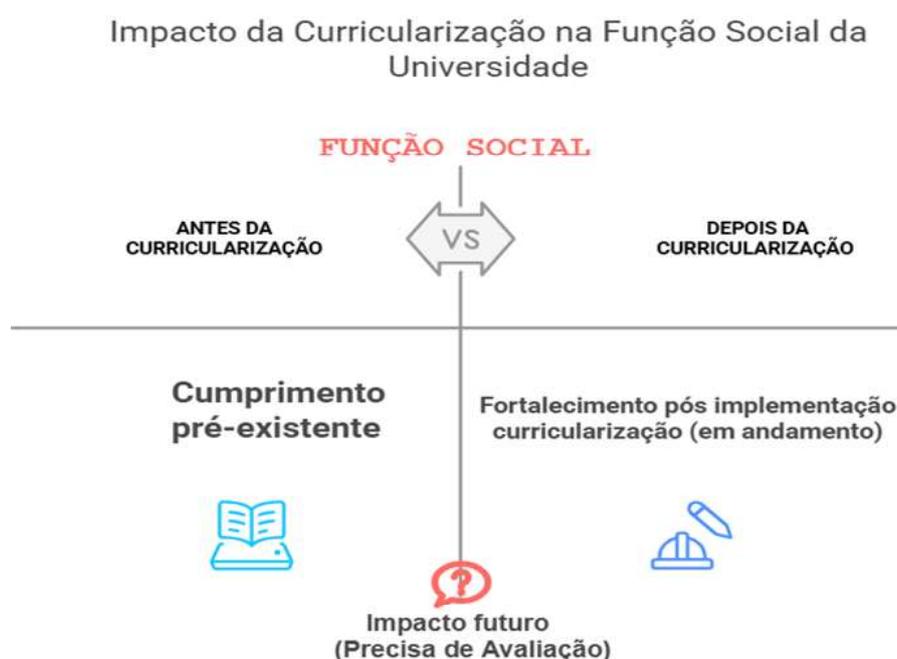
PERGUNTA	SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS
<p>A Curricularização da Extensão alterou a função social da UNILA?</p>	<p>Entrevistada 1: A curricularização deu mais visibilidade e status à extensão, promovendo a integração ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>Entrevistada 2: Não mudou fundamentalmente a extensão, mas aumentou a conscientização e aumentou a participação no processo.</p> <p>Entrevistada 5: Potencializa a presença da universidade na comunidade, tornando a formação dos estudantes mais significativa e vinculada às realidades sociais.</p> <p>Entrevistada 6: Não há mudança substancial, mas a curricularização enfatiza a extensão e requer melhor planejamento e organização.</p>
<p>A Curricularização tem ajudado a garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?</p>	<p>Entrevistada 1: A curricularização tem fortalecido essa indissociabilidade, tornando mais evidente a integração das três dimensões.</p> <p>Entrevistada 2: A extensão, a pesquisa e o ensino já estavam interligados, mas a curricularização aumentou o foco no trabalho em conjunto.</p> <p>Entrevistada 4: A curricularização promove um maior engajamento acadêmico nas atividades de extensão, embora as relações fundamentais permaneçam.</p> <p>Entrevistada 5: A conexão entre extensão e outras atividades (ensino e pesquisa) é estabelecida mais formalmente por meio da curricularização.</p>
<p>A Curricularização está promovendo mudanças burocráticas no currículo da instituição?</p>	<p>Entrevistada 1: A curricularização introduziu mudanças principalmente na forma como a extensão é percebida, mas não afetou a concepção central de extensão.</p> <p>Entrevistada 2: O processo de organização dos cursos de curricularização tem envolvido várias mudanças formais, especialmente em termos de avaliação e supervisão.</p> <p>Entrevistada 4: Tem aumentado as demandas administrativas, como apoio logístico, espaços e transporte, para atender às metas de extensão.</p> <p>Entrevistada 6: Os desafios burocráticos ainda estão presentes, principalmente no que diz respeito ao número de projetos e à necessidade de métodos de avaliação mais precisos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas (2024).

Ao analisar o conjunto de respostas referentes ao princípio da função social da universidade, percebe-se que há uma orientação geral de que esta não foi alterada. Dois fatores

são apontados como responsáveis por essa constatação: o primeiro é que a universidade já cumpria sua função social, mesmo antes da implementação da curricularização; outro fator, apontado é de que a curricularização ainda está em processo de implementação e, por isso, ainda não se pode auferir as influências deste (Figura 22).

Figura 22 – Percepção sobre a Função Social na Universidade



Fonte: Elaborada pela autora, adaptado de Napkin (2024).

Conforme apontamentos, isso remete a outros fatores identificados nos dados levantados, indicando que a compreensão do processo de implementação da curricularização não segue uma linha homogênea. Alguns consideram que a curricularização da extensão ainda não foi plenamente implementada, enquanto outros sustentam que, mesmo antes da curricularização, iniciativas nesse sentido já estavam em andamento na universidade, ainda que de forma incipiente, contribuindo, assim, para a ampliação e fortalecimento da extensionalidade. Observa-se que este movimento tem uma raiz, que é o primeiro grupo; são professores que têm uma dedicação em produzir e propor projetos extensionistas. Já o segundo grupo são aqueles que atuam diretamente na função laboral da Pró-Reitoria, responsável pela extensionalidade da UNILA.

Apesar deste entendimento dicotômico, percebe-se que há uma sinalização de que a curricularização quando, de fato implementada, contribuirá substancialmente para o

fortalecimento da extensionalidade. Uma vez que, conforme apontado nas entrevistas, ela promoverá o envolvimento de um maior número de atores sociais, será necessário que todos adotem uma organização e planejamento, inclusive no que diz respeito à avaliação do impacto das ações.

Por existir uma compreensão geral de que a universidade já cumpria sua função social e que havia garantido o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os entrevistados apontam que as maiores mudanças trazidas pela curricularização é de ordem burocrática. Entende-se que essa percepção advém, diretamente, dos princípios que levaram a criação da UNILA, disseminado entre os atores sociais, que atuam na instituição, a percepção de que sua localização, seus objetivos fundadores e suas especificidades, por si só, asseguram uma atuação junto às bases, sendo essa garantia atribuída à articulação da extensionalidade.

Nesse sentido, compreende-se que, apesar de sinalizarem para as contribuições da curricularização, há uma tendência, mesmo que nas entrelinhas, de circunstanciá-la. Quiçá, estes fatores tenham contribuído, diretamente, para que dispositivos avaliadores ainda não tenham sido pensados concretamente. Outrossim, fica fragilizada qualquer tentativa de análise aprofundada do que se concebe e do que se pratica.

5 CONCLUSÃO

Este capítulo apresenta uma síntese sobre os principais achados da pesquisa, abordando apontamentos conclusivos, contribuições teóricas, recomendações para pesquisas futuras e limitações da pesquisa.

5.1 Síntese dos Principais Resultados

A partir da presente pesquisa, afirma-se que a extensão universitária na UNILA se configura como um campo dinâmico, marcado por características singulares, sobretudo, devido à localização estratégica na tríplice fronteira e ao seu projeto de integração latino-americana. A verificação dos materiais consultados, incluindo os documentos disponibilizados no portal institucional que caracterizavam o lócus e as entrevistas, revelaram que a universidade se destaca, em muitos aspectos, com um protagonismo diferenciado em relação a outras instituições, principalmente, devido a esses mesmos fatores. Essas particularidades conferem à UNILA uma perspectiva única de internacionalização, com potencial para gerar maior visibilidade e impacto, quando comparada a universidades inseridas em contextos homogêneos, dada sua configuração e sua missão integracionista de promover a extensão na região da fronteira trinacional.

No entanto, esse protagonismo depende, diretamente, da capacidade da instituição de cumprir sua missão integracionista, especificamente, quanto à articulação de sua extensão para além das fronteiras nacionais. As análises realizadas demonstram que a universidade enfrenta desafios e dificuldades semelhantes a outras instituições. Esses obstáculos persistem independentemente de sua configuração e projeto político-pedagógico, refletindo limitações comuns. Entre os principais desafios, destacam-se o *ethos* institucional, as questões legais e a formação inicial dos docentes. Essa estruturação pode comprometer o desenvolvimento de um olhar investigativo e crítico, dificultando o avanço na implementação de práticas que abordem as demandas das comunidades a serem assistidas.

Outro ponto que emerge das análises é a necessidade de a UNILA ampliar seu alcance extensionista. Ao analisar as práticas extensionistas a partir dos projetos, denota-se que as ações, centralizadas no Brasil, precisam ser ampliadas para incluir as demandas das comunidades vizinhas (Argentina e Paraguai), consolidando a UNILA como uma universidade verdadeiramente latino-americana e integracionista. Assim, o projeto de integração latino-americano não pode restringir à recepção de estudantes de outras nacionalidades, exclusivamente, para fins de ensino. Além disso, esses estudantes não devem ser considerados

estrangeiros dentro da UNILA, uma vez que a universidade foi constituída para promover a integração internacional, desafiando várias normas convencionais no contexto das universidades brasileiras. Ao assumir essa responsabilidade como parte de seu compromisso institucional, a universidade tem a obrigação de promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, alinhando-se às demandas de um público diversificado. Dessa forma, contribui para o intercâmbio cultural, científico e educacional na América Latina, especialmente, no âmbito do Mercosul.

Entretanto, embora a UNILA tenha, em sua essência, a missão de promover a integração internacional, é necessário que fortaleça a articulação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, expandindo suas práticas extensionistas para além das fronteiras do Brasil. Portanto, essa perspectiva exige o desenvolvimento de uma política extensionista que considere as especificidades e as necessidades das populações dessas regiões, promovendo ações colaborativas que fortaleçam o vínculo entre a UNILA e as comunidades transfronteiriças.

A partir dessa perspectiva, a indissociabilidade da extensão apresenta grande potencial para fortalecer a função social da universidade. Por conseguinte, a UNILA tem a capacidade de se tornar um verdadeiro modelo de integração, com uma extensão que, além de dialogar com os desafios regionais, seja capaz de promover uma transformação social que ultrapasse os limites geográficos transfronteiriços.

Destarte, no que diz respeito à hipótese da pesquisa — se a UNILA promove uma mudança na concepção e implementação da extensão ao adequá-la às novas diretrizes da curricularização e, se essa extensão confere ou não mais protagonismo à extensionalidade universitária — as análises realizadas indicam que a mudança está mais voltada para a implementação, uma vez que a indissociabilidade ainda está no horizonte institucional.

Com base nos projetos analisados e nas entrevistas, não foi possível evidenciar a indissociabilidade como uma prática plenamente consolidada na instituição. No entanto, a UNILA possui grande potencial para se tornar uma protagonista em relação a outros contextos universitários, principalmente, devido ao perfil de seus atores sociais — professores e, sobretudo, seus alunos. Contudo, por não ter sido analisado o público que participa da execução dessas atividades, nem o público atendido, somado à falta de clareza sobre os territórios envolvidos e à ausência de um aprofundamento nesses dados, torna-se difícil afirmar que a UNILA exerce um protagonismo distinto em relação a outras universidades. Ainda assim, ela apresenta grande potencial para alcançar esse protagonismo, o que poderá fortalecer ainda mais

sua função social. A seguir, apresenta-se, no Quadro 14, uma síntese do alinhamento entre os objetivos específicos e suas principais evidências, resultantes da análise realizada.

Quadro 14 – Matriz de Correspondência entre Objetivos e Evidências

OBJETIVOS	EVIDÊNCIAS
<p>A) Perscrutar as características e arquitetura da Extensão Universitária na UNILA, a partir das legislações disponíveis da própria instituição;</p>	<p>A partir das análises documentais disponibilizadas no portal institucional, os resultados evidenciam avanços, mas também revelam lacunas no processo de institucionalização da extensão, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas extensionistas na universidade.</p>
<p>B) Explorar e classificar as ações extensionistas estruturadas e desenvolvidas pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana, com base nas categorias analíticas da extensão:</p>	<p>Ao analisar as práticas extensionistas, a partir dos projetos, observa-se uma centralização das ações no Brasil, o que indica a ampliação do alcance da extensão para atender às demandas das comunidades vizinhas (Argentina e Paraguai), consolidando a universidade como uma instituição verdadeiramente latino-americana e integracionista.</p>
<p>C) Verificar a percepção dos atores sociais responsáveis e/ou atuantes na extensão da UNILA em relação à concepção da extensão e às práticas extensionistas experimentadas à luz das Diretrizes Nacionais para a Extensão e Curricularização.</p>	<p>Ao analisar o conjunto de respostas - função social da universidade - percebe-se que há uma orientação geral de que esta não foi alterada. Dois fatores são apontados como responsáveis por essa constatação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O primeiro é que a universidade já cumpria sua função social, mesmo antes da implementação da curricularização ou do início de seu processo de implantação. ✓ Outro fator apontado é que a curricularização ainda está em processo de implementação, e, por isso, ainda não se pode avaliar totalmente suas influências, sendo que as mudanças observadas até agora são, principalmente, de ordem burocrática.

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da análise (2024).

Quanto às limitações, a pesquisa restringiu-se à análise de projetos de extensão desenvolvidos em um período específico, com ênfase em uma temática relacionada à Educação, Letras e Línguas, com foco no ano de 2022, o que impede uma visão mais abrangente e comparativa com outros períodos. A disponibilidade parcial de dados e informações, às vezes, incompletas em alguns projetos, pode comprometer a profundidade da análise, apresentando um desafio para garantir a transparência dos dados da pesquisa. Além disso, a coleta de dados pode ter sido influenciada pela ausência de algumas respostas aos convites feitos a outros atores sociais, também importantes para a extensão desta instituição.

5.2 Contribuições teóricas e metodológicas

Entre as contribuições acadêmicas desta pesquisa, destaca-se o fato de que a UNILA, localizada em uma região estratégica e caracterizada pela intensa troca multicultural, oferece uma oportunidade singular para enriquecer e qualificar os processos de ensino, pesquisa e extensão. Isso requer um olhar atento aos elementos e desafios presentes nas práticas extensionistas, especialmente, em contextos de co-construção com as comunidades atendidas.

Compreender como essa devolutiva retroalimenta a universidade é essencial, uma vez que os atores sociais envolvidos – professores, servidores, estudantes – vivenciam contextos reais que transcendem à mera operacionalização e materialização das atividades extensionistas.

Esse processo proporciona uma troca rica e multidimensional, onde o conhecimento prático e as demandas concretas da sociedade encontram-se com os saberes acadêmicos. A troca de experiências pode influenciar a forma de ensinar, aprender, realizar pesquisas e desenvolver novas metodologias, ao mesmo tempo em que contribui para o aprimoramento das práticas. Haja vista que a extensão não se limita a levar conhecimento, mas consiste em construir saberes de maneira coletiva e dinâmica, tanto dentro, quanto fora da universidade.

Nesse contexto, a universidade se torna um espaço de interação dialógica, um movimento que fortalece sua função social, ao mesmo tempo em que viabiliza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, esse cenário também impõe desafios consideráveis no processo de curricularização da extensão. Embora essa seja uma iniciativa de grande importância, ela exige atenção especial por parte das instituições, sendo necessário observar e identificar os desafios que podem surgir, os quais poderão levar até mesmo a uma rediscussão sobre como as práticas devem ser conduzidas, a fim de garantir a sustentabilidade de sua execução, ao mesmo tempo em se deve assegurar a participação da sociedade.

Com base nesses apontamentos, surge a necessidade de compreender essa interação, que vai além da operacionalização da extensão, destacando a importância de metodologias que permitam interpretar dados quantitativos e aprendizados qualitativos e os impactos intangíveis. Diante dessas necessidades, o modelo de Cristofoleti e Serafim (2020) se destaca como uma importante contribuição para a compreensão da extensionalidade universitária, oferecendo uma base estruturada para explorar esse fenômeno.

No entanto, ao ser aplicado nesta tese, percebe-se que ele poderia ser aprimorado para incluir elementos que captem e analisem com maior profundidade os aprendizados e dinâmicas qualitativas que emergem dessas interações.

Apesar de ser considerado adequado para explorar o fenômeno da extensão, o modelo, que se aproxima de um checklist, carece de refinamento para lidar com os desafios enfrentados e para compreender como a universidade assimila as experiências e os conhecimentos adquiridos. A troca de saberes, quando absorvida pela instituição, tem o potencial de qualificar o ensino, a pesquisa e as atividades extensionistas, principalmente, ao considerar as realidades locais e as interações com dimensões territoriais, políticas, tecnológicas, sociais e ambientais.

Esse modelo categórico, embora útil e importante para explorar o fenômeno extensionista, revela-se insuficiente para capturar plenamente os desafios intrínsecos ao 'fazer social', especialmente, nessa dinâmica de mão dupla entre a universidade e a sociedade. Assim, as contribuições desta pesquisa abrem caminhos não apenas para o fortalecimento das práticas extensionistas na UNILA, mas também, para outras instituições que buscam avançar na curricularização da extensão ao melhorar a gestão e operacionalização de suas atividades extensionistas. Ao observar as lacunas provenientes desta pesquisa, outras universidades poderão não apenas aprimorar suas práticas, mas também, consolidar a extensão como uma parte fundamental da missão institucional, contribuindo para a transformação social e para o desenvolvimento das comunidades.

A partir dessas contribuições teóricas e metodológicas, a pesquisa abre importantes caminhos para futuras investigações sobre a extensão universitária. A compreensão das práticas de curricularização e da função social da universidade, juntamente com as questões metodológicas e analíticas levantadas, pode servir de base para novos estudos sobre as complexidades que permeiam a extensão em contextos diversos, seja em outras universidades da América Latina ou em outras regiões do Brasil.

Além disso, a utilização das categorias analíticas da extensão pode ser ampliada, considerando novas variáveis ou abordagens, a fim de aprofundar o estudo sobre a relação da universidade com a sociedade e suas práticas extensionistas, de modo que estas possam ser mais eficazes na promoção da legitimação das universidades e no desenvolvimento local e regional, garantindo, inclusive, a participação efetiva de todos os envolvidos.

5.3 Recomendações para futuras pesquisas

Ao encerrar um estudo, é comum e natural identificar possibilidades de expansão da pesquisa, considerando as reflexões e questões que surgem a partir dos resultados obtidos. Avançar nessas reflexões exige a continuidade dos estudos voltados à dinâmica da extensão universitária. Nesse sentido, é importante aprofundar investigações após a consolidação das novas diretrizes, considerando o prazo de implementação e as mudanças nas estruturas curriculares (2014-2024), conforme previsto no Plano Nacional de Educação, para compreender como as experiências extensionistas estão sendo estruturadas, executadas e avaliadas em diferentes contextos.

Assim, pesquisas futuras sobre extensão universitária poderiam se dedicar a investigar as percepções dos diferentes atores sociais envolvidos, especialmente, as comunidades atendidas e beneficiadas. Estudar como as práticas extensionistas são vistas, se atendem ou superam as expectativas e de que forma contribuem para o desenvolvimento local e regional são questões-chaves para aprofundar a compreensão do papel da extensão.

Entre os temas relevantes, destaca-se a importância da realização de pesquisas comparativas das práticas de extensão entre diferentes modelos de instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, o que permitiria identificar similaridades, divergências e boas práticas, especialmente, no que diz respeito à implementação, ao impacto e à avaliação da extensão.

Além disso, realizar pesquisas que abordem as metodologias e propostas de avaliação das práticas extensionistas, investigando a existência de indicadores adequados para mensurar seus resultados e compreender os processos e metodologias aplicados. Também é importante identificar os desafios e as oportunidades que possam aprimorar a análise de impacto, garantindo maior eficácia nas iniciativas e avaliações.

Por fim, é importante reiterar que a extensão universitária continua sendo um tema relevante e estratégico para novas investigações, especialmente, por sua capacidade de conferir visibilidade às instituições de ensino superior no cumprimento de sua função social. Sua contribuição para o fortalecimento das comunidades locais e para a sociedade reforça a necessidade de estudos que aprofundem investigações relacionadas à implementação e avaliação dos benefícios gerados, consolidando a extensão como um dos pilares da transformação no ensino superior contemporâneo.

5.4 Considerações Finais

Com base na trajetória percorrida nesta pesquisa, minha percepção é de que, de modo geral, a análise das questões levantadas requer um olhar atento para o que não está imediatamente visível. Na perspectiva histórica da extensão, observa-se que a extensionalidade na UNILA segue, em grande medida, o mesmo percurso que marca a trajetória da extensão universitária no Brasil, configurando-se como um processo caracterizado por discontinuidades, por concepções divergentes e por um paradigma ainda em processo de consolidação.

Revelou-se, a partir das análises realizadas que, embora a UNILA desenvolva iniciativas relevantes no campo da extensão universitária, ainda persiste uma estrutura que privilegia o ensino e a pesquisa em detrimento da extensão. Essa hierarquização, historicamente consolidada no meio acadêmico brasileiro, compromete a efetivação do princípio da indissociabilidade entre os três pilares universitários, sinalizando a necessidade de uma reconfiguração institucional que valorize de forma equitativa as práticas extensionistas.

Em virtude disso, torna-se imprescindível que a UNILA busque promover, por meio da indissociabilidade, uma articulação mais equilibrada entre ensino, pesquisa e extensão. Tal equilíbrio é essencial para consolidar, de maneira mais integradora, a extensionalidade como eixo estruturante da universidade, especialmente, no contexto latino-americano.

Outro ponto relevante que merece reflexão é que, apesar de a UNILA estar estrategicamente posicionada na Tríplice Fronteira, suas ações extensionistas ainda se concentram predominantemente em Foz do Iguaçu, o que limita sua capacidade de promover uma verdadeira integração. Essa restrição territorial compromete, em certa medida, o cumprimento pleno de sua missão institucional. Destarte, é imperativo que a universidade busque ampliar suas ações extensionistas, fortalecendo vínculos com outros países latino-americanos e superando as barreiras geográficas imediatas, de modo a consolidar seu papel como instituição integracionista.

Por fim, a partir das verificações realizadas, considero que essas percepções exigirão, da gestão institucional, uma visão mais assertiva em relação à política integracionista e à abrangência e consolidação dos projetos de extensão, de modo a promover uma verdadeira integração que ultrapasse os limites da Tríplice Fronteira, expandindo o diálogo e a cooperação com os demais países da América Latina. Nesse sentido, uma política extensionista que priorize a abrangência da extensão é fundamental para concretizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a superação dos paradigmas que, historicamente, relegaram a extensão a uma posição periférica no âmbito universitário.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M.; BLIKSTEIN, I. Análise da narrativa. In: GODOI, C. K. G.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos** (pp. 325-346). São Paulo: Saraiva, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.
- ALEXANDRE, M. R. D. C.; PIMENTEL, F. R. F.; DA SILVA, W. R. N. A estrutura do ensino superior brasileiro e seus reflexos na atuação do educador. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 6, p. 9-18, 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2393>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- ALMEIDA, L.R.; **O Mercosul Educacional e a criação da Unila no início do século XXI: por uma integração regional via educação**. Tese (Doutorado) – PEPI-UFRJ, 2015.ul. 2023. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/12849154/TESE_O_Mercosul_Educacional. Acesso em 07 de fev. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 14 ago. 2023.
- AZEVEDO, M. L. N.; BRAGGIO, A. K.; CATANI, A. M. A Reforma Universitária de Córdoba de 1918 e sua Influência no Brasil: um foco no movimento estudantil antes do golpe de 1964. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC**, v. 9, n. 13, p. 37-51, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572529>. Acesso em: 02 set. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BERG, M.de O.; GONÇALVES, K. S.; FERREIRA, A. P. dos S. **Criatividade e educação superior: perspectivas para o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572529>. Acesso em: 02 set. 2024
- BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015.
- BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Vozes, 1996.

BARROS, E. F. *et al.* (Orgs). **Universidad de Córdoba**. Manifiesto liminar. Argentina, 1918. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Institui o Estatuto das Universidades Brasileiras**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1920-1930/d19851.htm. Acesso em: 26 de jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 20 julho 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em: 26 de jul. 2021.

BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1308>. Acesso em: 30 maio 2022.

BRUNNER, J. J. La idea de universidad: tendencias y transformación. In: SCHWARTZMAN, Simon. **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2014. p. 89-105. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe> em: 29 maio 2022.

CABRAL, N. G. **Saberes em Extensão Universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49409>. Acesso em 07 de out. 2022.

CALDERÓN, A. I. **Universidade mercantil: uma nova universidade para uma sociedade em transformação**. 2000. 197 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/ciencias-sociais#dissertacoes-e-teses-defendidas>. Acesso em: 01 set. 2023.

CARVALHO, B. T.; GOIANA FILHO, J. E. A. **O papel da cultura nos processos de integração regional: o caso da UNILA**. 3º Encontro Nacional, ABRI, 2011. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000122011000100033&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 28 jun. 2022.

CASTRO, J. A. Política social e desenvolvimento no Brasil. **Economia e Sociedade**, v. 21, p. 1011-1042, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/RQb5YRq9hpV5RDkjbNL69zr/?lang=pt>. Acesso em 12 de ago. 2021.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: Vista do Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. Acesso em: 24 jun. 2023

COELHO, S. S.; VASCONCELOS, M. C. C. A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina. **Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária Na América Do Sul**, v. 9, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30355557.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Escritos de Marilena Chauí. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. **Educação & Realidade**, v. 45, p. 90670, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/90670>. Acesso em 10 set. 2023.

CUNHA LA. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986

CUNHA, L.A. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, L. A. C. R. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, M. I. da; MOROSINI, M.; BAIBICH, T. Apresentação: Educação Superior em Contextos Emergentes. **Educar em Revista**, v. 35, p. 7-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YBKYQxh6Hphm6kHp9QmsHvf/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2022.

DE ARAÚJO, D.M.M. Extensão: possibilidade e desafios—uma análise a partir do programa de extensão “Cursinho Ingressa: Educação e Integração”, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana—UNILA. **EXTRAMUROS-Revista de Extensão da UNIVASF**, v. 4, n. 2, p. 86-94, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/about>. Acesso em: 09 ago. 2023.

DELEVEDOVE, K. Z. de O. **Curricularização da Extensão: um possível caminho para a Educação Profissional de nível médio**. 2023. 144 f. (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36908/1/Trabalho%20completo%20final%20com%20ficha%20catalogr%e3%a1fica.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DEUS, S. De. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/>. Acesso: 01 set. 2023.

FAVARETO, A. da S. et al. Repensar as estratégias de desenvolvimento territorial no Brasil, um desafio conjunto para governos, sociedade civil e universidades. **Revista em Gestão, Inovação e Sustentabilidade [recurso eletrônico]**. Brasília, DF. Vol. 3, n. 1 (2017), p. 163-176, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/regist>. Acesso em: 09 nov.2022.

FAVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, nº 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJcmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de ago.2023.

FLEITH, D.de S. **Educação superior: inovação, internacionalização e responsabilidade social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, S. A.; DE LORENZO, H. C. Breve perfil das atividades de extensão nas unidades da UNESP, campus de Araraquara: um enfoque na transferência de tecnologia e conhecimento. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 112-119, 2004. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/168. Acesso em: 09 set.2022.

FORPROEX. **Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Política Nacional de Extensão Universitária, Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 08 set.2022.

FREITAS NETO, J. A. de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 3, p. 62-73, 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>. Acesso em: 08 jul.2023.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **O Mercosul educacional e os desafios do século 21**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3849/3540>. Acesso em: 01 ago. 2023.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em: https://www2.unifap.br/prosear/files/2023/06/arq20230615_Extensao_Universit-MoacirGadotti_fev2017.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

GONÇALVES, N.G.; QUIMELLI, G.A.S. **Princípios da extensão universitária: contribuições para uma discussão necessária**. Curitiba: CRV, 2016.

GOMEZ, S. da R. M; **Extensão universitária em contextos emergentes da educação superior: um estudo de casos comparados entre Brasil (UFSM) e Argentina (UNC)**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24093/TES_PPGEDUCA%C3%87%C3%83O_GO MEZ_SIMONE.pdf?sequence=1. Acesso em: 09 ago. 2022.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. *E-book*. p.17. ISBN 9786559771653. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

Haidar, M.L. M.; Tanuri, L. M. A educação básica no Brasil. In: MENESES, J. G. de C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Editora Pioneira, 1999. p. 59-101.

Imperatore, S. L. B. **Tríade extensão-pesquisa-ensino**: expressão e fundamento de uma universidade transformadora. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000028/00002859.pdf>. Acesso em 10 ago. 2023.

Imperatore, S. L. B. **Curricularização da extensão**: experiência da articulação extensão pesquisa- ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

IMEA. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **A UNILA em Construção**: um projeto universitário para a América Latina. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/livro-unila-em-construcao.pdf>. Acesso em 01 set. 2023.

Jezine, E. M. **As práticas curriculares e a extensão universitária**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 1-6. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

Jezine, E. M. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. Editora Universitária UFPB, 2006. KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/institucionalizacao/acrisedauniversidade.pdf. Acesso em 08 jul. 2023.

Jelin, E. Los movimientos sociales y los actores culturales en el escenario regional. El caso del Mercosur. **Los rostros del Mercosur**: El difícil camino de lo comercial a lo societal. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

Jimenez, M. de O.; Andrade, G. B. de; Leitzke, M. R. L.; Stoeckl, B. P.; Sossmeier, K. D. A extensão e a universidade brasileira: do estatuto das universidades até a curricularização da extensão. **Educação: Teoria e Prática**, v. 33, n. 66, p. e01[2023], 28 fev. 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15304>. Acesso em: 21 Ago. 2023.

Klaumann, A. P.; Tatsch, A. L. A Extensão Universitária como um caminho para a Inovação Social: análises a partir da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 22, p. e023006, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbi/a/GJ4hx8DV6Zh3v785x3YPNBq/>. Acesso em: 02 out. 2023.

Koglin, T. S. da S.; Koglin, J. C. de O. A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 2, p. 71-78, 2019.

MACHADO, A. K. et al. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36801/1/2019_AndreaKochhannMachad.pdf. Acesso em 12 set. 2023.

MANESCHY, P.; SANTOS, S. R. M. dos. GRINSPUN, M. Z. Política cultural e a construção de uma proposta articuladora na extensão universitária. In. ALDERÓN, Adolfo Ignacio. SANTOS, S. R. M.; SARMENTO, D. F. (org.). **Extensão universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 39- 1.

MARTINS, A de G., PELISSARO, J. (2005). On concepts, definitions and constructs in accounting make-to-order: an exploratory study. **BASE-Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, 2(2), 78-84. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/base/article/view/6215>. Acesso em 12 out. 2024

MARTINS, A. C. P.; Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, p. 04-06, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2023.

MARTINS, D. V.; **A história da educação superior na América Latina e o desafio integracionista da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)**. 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/b52ba033-2033-477a-883b-cfd1ead57541>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MATTOS P.L.C.L. **As universidades e o governo federal**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MAXIMILIANO JUNIOR, M.; Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária (IBEU). **Campina Grande, PB: UFCG**, 2017. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/rex/images/documentos/Relat%C3%B3rio_de_Pesquisa_Forproex_EBOOK.pdf. Acesso em 10 nov.2022.

MELO NETO, J. F. de. **Extensão universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. Disponível em: <https://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPPB/catalog/book/414>. Acesso em 04 Ago. 2023.

MORALES MELLO, O. D. **Extensão universitária: concepção de indicadores na Universidade Federal de Santa Maria (1960-2013)**. Tese (Doutorado em Administração), 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197199>. Acesso em: 28 nov.2022.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: Particularidade capitalista e educação superior no Brasil – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP Tese (Doutorado em Educação), 2011. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/836877>. Acesso em 30 jul. 2022.

MINTO, L. W. **A educação da ‘miséria’**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014.

MIRRA, E. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MUNIZ, C. M. S. L. **O papel da retórica no discurso que busca legitimação institucional: a UNILA em foco.** 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2941>. Acesso em: 30 set. 2023.

NAPKIN. Napkin – **Ferramenta de inteligência artificial para visualização de ideias.** 2024. Disponível em: <https://napkin.one/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira.** Belo Horizonte: UFMG, 2005. Disponível em: https://searchworks.stanford.edu/browse?call_number=LC6255+.B6+N68+2005&start=7871797&view=gallery. Acesso em: 28 set. 2023.

NOGUEIRA, M. D. P. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, p. 36-47, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18932>. Acesso em: 28 set. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; AZEVEDO, M. L.; A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). **La reforma universitaria: desafios y perspectivas noventa años después.** Buenos Aires: CLACSO, 2008.

OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**, v.11, n.3, p.8-27, 2015. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1225/1165. Acesso em: 05 jul. 2023.

DE OLIVEIRA JIMENEZ, M. et al. Os caminhos da curricularização na Universidade Federal da Integração Latino-Americana–UNILA. **Raízes e rumos**, v. 11, n. 1, p. 27-47, 2023. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1225/1165. Acesso em: 05 mai. 2024.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil.** In: SOARES, M. S. A. (Org.). *A educação superior no Brasil.* Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 28 nov.2021.

PARRA FILHO, D.; SANTOS, J. A. **Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Futura, 2002.

PANIZZI, W. M. **Universidade: um lugar fora do poder.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

PATIAS, N. D., & HOHENDORFF, J. V. (2019). Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, v. 24, p. e43536, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.43536>. Acesso em: 09 Nov. 2024.

RANIERI, N.; **Educação Superior, Direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96).** São Paulo: Edusp/FAPESP, 2000.

PEREIRA, N.F. F.; DE SOUZA, A. M.; Escrevendo os caminhos da extensão universitária na UNILA. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 2, p. 77-85, 2015. Disponível

em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/2062>. Acesso em: 20 Ago. 2023.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. da S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PEGORARO, L. **Terceiro Setor na Educação Superior Brasileira**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2013.

POERNER, A. J. **O Poder Jovem: História da Participação Política dos Estudantes Brasileiros**. 5. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

POLON, L. C. K. A Fronteira do Consumo: **Relações transfronteiriças entre Foz do Iguaçu (BR) e Ciudad del Este (PY)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2014. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1669/1/Luana_Polon_%202014. Acesso em 01 out. 2022.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 28 jan.2021.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In I. M. BEUREN, (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. (3. ed., cap. 3, pp. 77-97, 2009). São Paulo: Atlas.

ROCHA, R. M. G. **Extensão Universitária Comunicação ou Domesticação**. Universidade Federal do Ceará. São Paulo: Cortez, 1986.

ROESCH, S. M. A. (2010). **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso** (3a ed.). São Paulo: Atlas.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Almedina, 2008.

SANTOS, B. S. (2011). **A universidade no século XXI: Para uma reforma emancipatória e democrática da universidade**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

SANTOS, A. B. **A curricularização da extensão universitária a partir do plano nacional de Educação do Brasil: dificuldades e possibilidades**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal). Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/71030/1/Alfredo_Balduino_Santos.pdf. Acesso em 21 nov.2022.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Coleção Ideias Sustentáveis. Organizadora: Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SALATINO, V. E. **Universidades comunitárias e compromisso social em tempos de mercantilização da educação superior:** "o dizer a sua palavra" na percepção de investigadores da educação. Tese (Doutorado em Administração), 2022. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/handle/11338/11790>. Acesso em: 28 out.2023.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo: NUPES, 2008.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial:** manual de aplicação. Brasília: Enap, 2021. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6542/1/Analise_de_conteudo_categorial_final.pdf. Acesso em 20 nov. 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848367/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SAVIANI, D.; et al. **O legado da educação do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. A questão da reforma universitária. **Educação & Linguagem**, ano 7, nº 10, p. 42-67, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, n. 31, p. 73-89, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n31/n31a06.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUSA, A. L. L. Concepção de extensão universitária. Ainda precisamos falar sobre isso? In: FARIA, D. S. (Org). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. P. 107-126.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. dos S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SOUZA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Revista Brasileira de Política e Desenvolvimento Educacional**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 245-258, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SERVA, F. M. **Educação Superior no Brasil:** um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/8c89bcb8-376c-44cb-a76a-05aca7bfa7b9>. Acesso em: 04 out. 2023.

STEWART, C. J.; CASH JR., W. B. **Técnicas de entrevista: estruturação e dinâmica para entrevistados e entrevistadores**. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

TARTARUGA, I.G.P. **As inovações nos territórios e o papel das universidades: notas preliminares para o desenvolvimento territorial no estado do rio grande do sul**. Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT). Porto Alegre, 2010.

TEIXEIRA, A. **O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969. Disponível em http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livros/chama_cap1.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

TOMMASINO, Humberto; CANO, Agustín. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: **Tendencias y Controversias. Universidades**, v. 66, n. 67, p. 7-24, 2016. Disponível em: Vista de Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Acesso em: 20 jan. 2022.

UNILA. Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Graduação. **Guia da Curricularização na Unila**. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, PROEX/PROGRAD, 2022. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/proex/arquivos/guia-curricularizacao.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2022.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Política de Extensão Universitária da Unila**. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2014. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proex/documentos/normas>. Acesso em 01 ago. 2023.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Regulamento da Extensão Universitária da Unila**. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2014. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proex/curricularizacaoadaextensao>. Acesso em 01 ago. 2023.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Resolução N° 01/2021/COSUEN**. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, RESOLUÇÃO 01/2021/COSUEN. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proex/curricularizacaoadaextensao>. Acesso em 01 ago. 2023.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Estatuto da UNILA**. Documentos Oficiais da Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaçu, PR, 2023. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/estatuto-9166> . Acesso em: 12 jul. 2023.

UNILA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Documentos Oficiais da Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaçu, PR, 2023. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

UNILA. **Painel Integrado de Indicadores e Informações Institucionais**. Foz do Iguaçu-PR, 2013. Disponível em: <https://divulga.unila.edu.br/painelintegrado>. Acesso em: 12 set. 2023.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. **Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin:** contribuições e limitações para uma pesquisa qualitativa em educação. Pré-impressões Scielo, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697>. Acesso em: 12 set. 2024.

VAINFAS, R., org. **Dicionário do Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VIEIRA, M.E; STOECKL, B. P. A Curricularização como escopo para a articulação Ensino-Pesquisa-Extensão na UNILA. In: **IV Congresso de Extensión Universitária de la AUGM**, p. 437, 2021. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/publicaciones/wp-content/uploads/2021/05/Libro-AUGM-2021-vexcom-09-05-21.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

VOLPATO, E. C. F.; HALISKI A. **Processo de transformação dos modelos de Estado e o papel do terceiro setor**. 2018. Disponível em <https://publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/29262>. Acesso em: 26 jun. 2022.

WBCSD - World Business Council For Sustainable Development (2022) Vision 2050: The New Agenda For Business. Disponível em: <https://cebds.org/publicacoes/visao-brasil-2050/#.Y21VInbMJPZ>. Acesso em: 10 jun. 2022.

YIN, Robert K. Estudo de caso – planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert. Case Study Research: design and methods. 5 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

ZANELLA, L. G. H. Metodologia de pesquisa. 2011. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/somente-leitura/EaDADM/UAB3_2013. Acesso em: 12 de maio. 2021.

ZANON, D. P. O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG. 2022. 293 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3651/1/Denise%20Puglia%20Zanon.pdf>. Acesso em: 13 de fev. 2023

APÊNDICE

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: **Práticas Extensionistas na Fronteira Trinacional: Função Social e Indissociabilidade na UNILA**

Pesquisador Responsável: **Fernanda Marcia Kumm**

Nome do participante: _____

Cargo do Participante: _____

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa intitulada "**PRÁTICAS EXTENSIONISTAS NA FRONTEIRA TRINACIONAL: FUNÇÃO SOCIAL E INDISSOCIABILIDADE NA UNILA**", sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Marcia Kumm, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente na Universidade de Araraquara – UNIARA. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a extensão na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, à luz das Diretrizes Nacionais para a Extensão e Curricularização, buscando identificar seu caráter inovador em comparação com o cenário da extensão no Brasil.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas semiestruturadas, que serão realizadas presencialmente ou online, dependendo da sua disponibilidade. As entrevistas terão duração aproximada de 60 minutos e serão registradas para fins de análise posterior. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, estando relacionados principalmente ao desconforto de responder a perguntas pessoais ou sensíveis. Caso sinta qualquer desconforto durante a entrevista, o(a) Sr.(a) poderá interromper a participação a qualquer momento. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, as respostas obtidas

poderão contribuir para uma melhor compreensão das complexidades e nuances da dinâmica extensionista, especialmente no contexto das mudanças ocorridas a partir das diretrizes recentes.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Fernanda Marcia Kumm, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (45) 998066832, e-mail: fernandakumm@yahoo.com.br, com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 - bloco C, no Centro da cidade de Araraquara- SP, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br.

Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações apresentadas neste Termo e decida participar do estudo, por favor, assine este documento para formalizar sua concordância.

Foz do Iguaçu, 01 de Junho de 2024.

Assinatura do participante

Documento assinado digitalmente
 FERNANDA MARCIA KUMM
Data: 31/07/2024 12:15:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Fernanda Marcia Kumm
Responsável por obter o
consentimento

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA – ATORES SOCIAIS DA EXTENSÃO**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1 - Desde quando e como tem sido seu trabalho com a extensão universitária na UNILA?

2 - Na sua percepção, qual é o papel da extensão universitária?

3 - O fato de a UNILA ser uma instituição localizada na tríplice fronteira representa um caráter inovador para as ações extensionistas? Se sim, poderia explicar?

4 - Como era a prática de extensão na UNILA antes da curricularização?

5 - Na sua visão, o que significa curricularizar a extensão?

6 - Na sua avaliação, a curricularização altera o papel da extensão na UNILA? Por favor, explique como.

7 - A curricularização, a partir de 2018, trouxe alguma mudança na forma de aproveitamento das atividades extensionistas no currículo dos participantes?

8 - A curricularização, a partir de 2018, trouxe alguma alteração na maneira de realizar (propor, acompanhar e avaliar) as atividades extensionistas?

9 - A UNILA possui indicadores para avaliar os resultados da curricularização da extensão? Quais são esses indicadores e como eles são utilizados?

10 - E, por fim, quais seriam os benefícios da curricularização da extensão? Quais seriam os entraves e desafios?

APÊNDICE C: Roteiro Síntese - Análise dos Projetos de Extensão

(Adaptado de Cristofolletti e Serafim (2020))

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORIAS OPERACIONAIS VERIFICAÇÃO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO
Temática Do Projeto	
Título da ação	
Período de Realização	
Público Alvo	
Público Alcançado	
Municípios de Realização	
Local de Realização	
Objetivos – Motivações - Justificativas	
Tipo de Conhecimento Transferido	
Resultados /Produtos Alcançados/Esperados	

Fonte: Adaptado de modelo apresentado por Cristofolletti e Serafim (2020).

APÊNDICE D: RELAÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO

	Relação de Projetos de Extensão – 2022 UNILA	Departamento	Status	Área Temática
1	Expografia Aero-Gresfiana: Musealizando a Torre de Controle	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO
2	PET nas ruas	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO
3	Sociolinguística e ensino do português brasileiro	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO
4	PONTES PARA O FUTURO	ILATIT	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
5	Naipi vai à Escola	ILACV N	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
6	“PLAcinho - ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento para crianças”	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
7	TANDEM EN LA TRIPLE FRONTERA: APROXIMANDO LÍNGUAS-CULTURAS LATINO-AMERICANAS	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
8	Criação de jogos digitais pedagógicos	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
9	A tradução de Xirú de Damián Cabrera (II parte)	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
10	Brincar e Infância: Qual pesquisa? Qual criança? Que infância?	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
11	blog bilingüe La escritura y el afuera / A escrita e o fora 2022 - 2023	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
12	Contrapunto: Revista Latino-Americana de Relações Internacionais	ILAES P	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
13	MUSEU ITINERANTE DE MICROBIOLOGIA: UMA PARCERIA COM O PROJETO MICROLÂNDIA E A COLEÇÃO MICROBIOLÓGICA CCMIBA	ILACV N	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
14	Laboratório de Tradução da UNILA (2022-2023)	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
15	DIREITO À POESIA - oficinas literárias com pessoas em privação de liberdade em Foz do Iguaçu - 2022	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
16	Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
17	Vivendo livros – encontros com a comunidade	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
18	Cine-debate em PLA: explorando aspectos culturais pela produção audiovisual brasileira	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
19	NUCLEO DE ORIENTAÇÃO SOBRE REVALIDAÇÃO E RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS DE ENSINO MEDIO E ENSINO SUPERIOR	ILAES P	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
20	Culturas indígenas: aspectos socioculturales, diversidad lingüística y transmisión de saberes	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
21	Um exercício de curricularização da extensão a partir dos estudos de Marx em tempos de fake news e pandemia. Vertigens versus conhecimento científico	ILAES P	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
22	Escola Divulga Ciências	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
23	Español Fines Específicos (Intercomprensión y diversidad lingüística en contextos fronterizos)	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
24	Laboratório de Ensino de Matemática	ILACV N	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
25	Clube de Matemática - Unila	ILACV N	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS

26	Ações de promoção e realização do Exame de Proficiência Celpe-Bras na Unila - edições 2022	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
27	Grupo de Flautas Doces	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
28	História da Matemática em Sala de Aula: possibilidades e desafios	ILACV N	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
29	Frontería: Revista Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada - UNILA	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
30	Pesquisas em História Oral: fluxos migratórios	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
31	Produção de um e-book para o Ensino de Biologia: O corpo humano diverso e sem gênero	ILACV N	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
32	Expandindo o ensino da engenharia civil: integração digital	ILATIT	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
33	Fronteira Intercultural V	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
34	Educomunicação e cultura guarani III	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
35	DIREITO À POESIA - círculos de leitura e oficinas de escrita com pessoas em privação de liberdade em Foz do Iguaçu - 2022	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
36	Pedagogia de fronteira	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
37	ESPAÇO DE MEMÓRIA DO GRESFI - ANO III: Museologia e Educação Patrimonial	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
38	RASANBLEMAN: COLETIVO DE ESTUDOS CULTURAIS HAITIANOS - ATIVIDADES DE ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
39	Experiências com a Oralidade. Memórias em trânsitos e deslocamentos	ILAES P	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
40	Compreensão e produção oral e escrita na universidade (CORES) - 3º edição	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
41	Línguas-culturas para a Integração 2022	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
42	Línguas-culturas para a Integração	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
43	MUSEOLOGIA SOCIAL NO PARQUE NACIONAL DO IGUAÇU - ANO II: Levantamento, Inventário e Conservação dos Bens Culturais	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
44	Rede de diálogo: a educação em debate	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
45	Vivendo livros – enraizamento na/da comunidade.	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
46	La escritura y el afuera (literaturas en el contexto carcelario) - 2022	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
47	Laboratório de Tradução da UNILA - 2022	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
48	Idiomas sem Fronteiras: formação docente em alemão, espanhol e português para estrangeiros.	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
49	FanBio (Fanáticos por Biologia): na biblioteca	ILACV N	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS
50	Direito à poesia - Círculos de leitura com pessoas em situação de privação de liberdade em Foz do Iguaçu / 2022	ILAAC H	Concluído	EDUCAÇÃO, LETRAS E LÍNGUAS

Fonte: Dados do portal institucional da UNILA (2024).

ANEXOS

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 214 da Constituição Federal, no art. 9º, § 2º, alínea "e", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e tendo em vista o Parecer CNE/CES nº 608/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, pág. 34, resolve:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país.

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios. Parágrafo único. As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior.

CAPÍTULO I DA CONCEPÇÃO, DAS DIRETRIZES E DOS PRINCÍPIOS

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

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

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. Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação; VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias.

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; A IV - eventos; V - prestação de serviços Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais, eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional. Art. 9º Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância.

CAPÍTULO II DA AVALIAÇÃO

Art. 10 Em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais.

Art. 11 A autoavaliação da extensão, prevista no artigo anterior, 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;

III - a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante. Parágrafo Único. Compete às instituições explicitar os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação continuada da extensão.

Art. 12 A avaliação externa in loco institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superiores, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber:

I - a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

II - a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior;

III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação. Parágrafo único. aos estudantes, deverá ser permitido participar de quaisquer atividades de extensão,

mantidas pelas instituições de ensino superior, respeitados os eventuais pré-requisitos especificados nas normas pertinentes.

CAPÍTULO III DO REGISTRO

Art. 13 Para efeito do cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), as instituições devem incluir em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os seguintes termos, entre outros:

I - a concepção de extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários;

II - o planejamento e as atividades institucionais de extensão;

III - a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superiores, descrevendo as modalidades de atividades de extensão que serão desenvolvidas;

IV - as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão;

V - a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução;

VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão.

Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação.

Art. 15 As atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados. Parágrafo único. As atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio.

Art. 16 As atividades de extensão devem ser também adequadamente registradas na documentação dos estudantes como forma de seu reconhecimento formativo.

CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 17 As atividades de extensão podem ser realizadas com parceria entre instituições de ensino superior, de modo que estimule a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes.

Art. 18 As instituições de ensino superior devem estabelecer a forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de extensão.

Art. 19 As instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes.

Art. 20 Essa Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ANTONIO DE ARAUJO FREITAS JÚNIOR

(DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50)