

PERSPECTIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

PERSPECTIVES OF UNIVERSITY EXTENSION IN TEACHER EDUCATION: HISTORICAL AND SOCIAL CONTEXTUALIZATION

Lorene dos Santos¹

Juliana Bonifácio²

Resumo

Este texto apresenta algumas reflexões sobre a dimensão do fazer extensionista no âmbito da formação de professores. Resulta de análise histórico-social da extensão universitária a partir dos marcos legais e oficiais que orientam o contexto das ações formativas nos cursos de licenciatura nas universidades públicas brasileiras, bem como, de diálogo com referenciais teóricos que auxiliam a compreensão das diferentes concepções de extensão universitária que se fazem presentes no universo acadêmico. Desse modo, as reflexões propostas neste texto intentam aproximar o leitor às inquietações decorrentes de uma perspectiva de formação docente que promova a construção de conhecimentos por meio de atividades que valorizem, de igual forma, a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Observa-se, na contemporaneidade, avanços significativos na elaboração de dispositivos legais que elencam a relevância das experiências extensionistas no percurso de formação acadêmica, de igual forma, observa-se, também, que a própria comunidade universitária tem se mobilizado para uma ressignificação de suas práticas educativas.

Palavras-chave: Formação de professores; Extensão Universitária; Contextualização histórico-cultural.

Abstract

This text presents some reflections about the dimension of teacher training work. It is the result of historical and social analysis of university extension from legal and official frameworks that guide the context of formative actions in undergraduate courses at Brazilian public universities. Also, from the dialogue with theoretical references which support understanding different conceptions of university extension in the academic environment. Thus, the reflections proposed in this text intend to approach the reader to concerns arising from a perspective of teacher education that promotes knowledge through activities that value likewise the triad: teaching, research and extension. At the present time, significant advances are noticed in formulating legal devices that list the importance of extension experiences throughout academic education. Equally, the university community itself has been mobilizing to re-signify its educational practices.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Belo Horizonte, Brasil, e-mail: lorenedossantos@gmail.com.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Belo Horizonte, Brasil, e-mail: juliana.rodriguesbonifacio@gmail.com.

Keywords: Teacher Training Work; University Extension; Historical and Cultural Contextualization.

Introdução

Refletir sobre a articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação acadêmica, em específico, da formação de professores, implica, igualmente, pensar nos movimentos de reflexão sobre teoria e prática profissional possibilitados no percurso de ambiência universitária.

Nesse sentido, aproximar a formação inicial de professores às práticas educativas que perpassam os desafios e perspectivas do campo de atuação profissional se apresenta como elemento norteador de uma formação de futuros docentes numa perspectiva emancipadora e capaz de promover a construção de conhecimentos socialmente relevantes. Em nossa concepção, isso significa investir em atividades que valorizem, de igual forma, a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Neste texto, a partir de uma pesquisa bibliográfica, abordamos alguns dos marcos legais/oficiais que tratam da extensão universitária no Brasil, numa perspectiva histórica, procurando dialogar com referenciais teóricos que fundamentam as análises sobre o fazer extensionista no país e na América Latina e com aportes dos estudos sobre formação de professores.

A extensão universitária no Brasil apresenta como primeira referência legal o Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Nesse Decreto, em seu artigo 42, tem-se que,

A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferencias de character educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario. § 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagação de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes. (BRASIL, 1931).

Observa-se que a compreensão de extensão universitária expressa no respectivo Estatuto se estrutura numa visão assistencialista e de prestação de serviço, se conformando, portanto,

como “[...] uma forma de ensino reprodutora das relações sociais vigentes”. (KOCHHANN; SILVA, 2018, p. 63).

Tal visão, vinculada à ideia de educação continuada e destinada não apenas às camadas menos favorecidas, mas, também, à população adulta não pertencente à universidade, se fez presente desde as primeiras ações extensionistas empreendidas no país, no início do século XX, na Universidade de São Paulo. Naquele contexto, as ações extensionistas se relacionavam à Universidade Popular e se efetivavam sob a forma de cursos gratuitos de diversos temas, abertos à população em geral (NOGUEIRA, 2005). Observa-se, na contemporaneidade, que práticas de extensão universitária com características assistencialistas, cujas origens datam da segunda metade do século XIX, na Inglaterra, ainda se mantêm presente, com muita ênfase, na conformação do fazer extensionista das universidades públicas brasileiras (NOGUEIRA, 2005; BONIFÁCIO, 2017).

Ainda sob a gênese dessa concepção de extensão universitária, em 1922, a Escola Agrícola de Lavras, hoje, Universidade Federal de Lavras, inicia suas primeiras atividades de extensão por meio da publicação do jornal *O Agricultor*, que propunha “[...] disseminar, de modo claro e preciso, os conhecimentos indispensáveis ao inteligente aproveitamento das riquezas naturais” (NOGUEIRA, 2005, p. 17).

No tocante à perspectiva de prestação de serviços, cuja origem se dá na atuação dos Land Grant Colleges americanos, com atividades de extensão voltadas à assistência técnica aos agricultores, registra-se suas primeiras tentativas de implementação, no Brasil, em 1926, na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, hoje, Universidade Federal de Viçosa (NOGUEIRA, 2005).

Assim, tanto a vertente de influência inglesa, pautada em cursos, como a de influência americana, pautada na prestação de serviços, estiveram presentes desde as primeiras ações extensionistas empreendidas por universidades brasileiras (GURGEL, 1986). De acordo com Costa (2015), no Brasil, o contexto acadêmico dos anos de 1930 esteve marcado pelo entendimento de universidade como detentora de um saber absoluto, superior e redentor da ignorância, resultando em ações verticalizadas de extensão, que no dizer de Freire (2011), “coisificam” o homem, não sendo, pois, uma forma de educação emancipadora.

Corroborando esse entendimento, Gezmet (2014), em seu artigo “*La vinculación universidad-sociedad: modelos de extensión y características de las interacciones*”, afirma que pode-se identificar, em cada momento histórico, distintas concepções de extensão universitária,

que implicam diferentes formas da universidade estabelecer relações com os diferentes setores da sociedade ao seu entorno. Para a autora, as concepções e práticas de extensão universitária estão intimamente relacionadas com os projetos e propósitos da própria universidade.

Com o objetivo de estabelecer uma aproximação com os marcos teóricos, legais e oficiais que orientam as discussões sobre a dimensão do fazer extensionista nas práticas acadêmicas de instituições de ensino superior públicas brasileiras, apresenta-se, a seguir, a contextualização histórico-social da extensão universitária no Brasil, a partir de diferentes olhares e de suas significações. Após a análise dos marcos legais, esboça-se algumas reflexões sobre a dimensão do fazer extensionista no âmbito da formação de professores.

Contextualização histórico-social da extensão universitária no Brasil

Torna-se relevante ressaltar que no contexto da América Latina, o movimento para a Reforma Universitária de Córdoba, ocorrido em 1918, na Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, exerceu significativa influência nos movimentos estudantis em prol de uma universidade comprometida com a produção de um conhecimento historicamente situado/contextualizado, embora, para Kochhann e Silva (2018), ainda tenha permanecido por um bom tempo, no Brasil, as concepções assistencialista e de prestação de serviços.

A partir da análise dos marcos legais que tratam da institucionalização da extensão universitária no Brasil, identifica-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, manteve a perspectiva de ação extensionista sem vínculo com as atividades de ensino e pesquisa, predominantemente sob a forma de cursos isolados promovidos por docentes e dirigidos, de modo geral, a uma clientela já vinculada às universidades.

No período de 1960 a 1964, a União Nacional de Estudantes (UNE) incentivou intensa participação dos acadêmicos em atividades extensionistas, as quais representavam, para a UNE, uma proposta de formação que tinha por objetivo “[...] levar o estudante a participar da vida social das comunidades, propiciando a troca de experiências entre estudantes de áreas profissionais afins” (NOGUEIRA, 2005, p. 20). Compreende-se que a UNE defendia uma universidade voltada “[...] para as necessidades das classes populares, onde a extensão universitária exerceria o papel fundamental de articular as ações da universidade com a realidade social urbana e rural” (BONIFÁCIO, 2017, p. 35).

Entre os anos de 1966 a 1968, apesar dos retrocessos oriundos do golpe militar de 1964, algumas experiências extensionistas merecem destaque, a saber: o programa Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o projeto Rondon. As ações iniciais do CRUTAC, vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), possibilitaram a realização de experiências na atenção social à população rural, efetivando a orientação extensionista da UFRN e a prática multiprofissional no processo de trabalho em saúde (UFRN, 2017). Posteriormente, o programa se expandiu a outras áreas do conhecimento e se converteu em estágio obrigatório a todos os estudantes regularmente matriculados naquela universidade (NOGUEIRA, 2005). Essa expansão das ações do CRUTAC e os impactos sociais por ela alcançados repercutiu no reconhecimento da relevância do programa, por parte do Ministério da Educação, o que se refletiu em condições materiais e técnicas para sua implementação, em âmbito nacional. De acordo com Nogueira (2005), o interesse do governo militar à expansão do CRUTAC se justifica pela consolidação da hegemonia de poder, “[...] mostrando para a sociedade civil a sua preocupação com a condição de miserabilidade das camadas desvalidas” (NOGUEIRA, 2005, p. 24).

O Projeto Rondon, instituído em âmbito nacional pelo Decreto nº. 62.927, de 23 de junho de 1968, se estruturava sob a forma de estágios profissionalizantes desenvolvidos durante o período de férias acadêmicas, tendo, portanto, caráter assistemático. Tal organização foi alvo de críticas dos estudantes participantes, as quais resultaram na transformação do Projeto Rondon em Programa Campi Avançados, este sim, com ações extensionistas mais contínuas e permanentes. Ao longo de cinco anos, foram criados 22 campi em áreas consideradas estratégicas para a segurança nacional. A concepção filosófica que apoiava as ações do programa tinha como princípio a participação dos jovens e da universidade no desenvolvimento do país (NOGUEIRA, 2005).

Com a Reforma Universitária, em 1968, e a implementação da Lei nº. 5.540, de 28 de novembro do respectivo ano, que estabelecia as normas e organização do ensino superior brasileiro e a sua articulação com a escola média, tem-se a fixação, em um dispositivo legal, da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Quanto à extensão universitária, esta é caracterizada como meio de “estender” à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, os resultados dos trabalhos desenvolvidos nas atividades inerentes à academia. No artigo 40, alínea *a*, da lei supracitada, cabe à extensão proporcionar “[...] aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo

geral do desenvolvimento” (BRASIL, 1968). Assim, por esta legislação, a comunidade externa à universidade permanece receptora de um saber/conhecimento do qual ela não é convidada a exercer protagonismo.

Em meados da década de 1970, com a elaboração do Plano de Trabalho de Extensão Universitária, pela Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério do Interior, tem-se um avanço singular na concepção de extensão frente aos marcos legais anteriores. Neste documento, a extensão se configura como “[...] forma através da qual a Instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa” (BRASIL, 1975). Nessa nova concepção de extensão, as camadas populares deixam de ser apenas o objeto receptor do conhecimento acadêmico para se tornarem sujeitos da ação (NOGUEIRA, 2005).

Desse modo, observa-se que houve, a partir desse marco legal e de todo o processo de luta pela redemocratização da sociedade brasileira – o que incluía as instituições públicas de ensino superior -, uma aproximação às ideias defendidas por Paulo Freire, em seu livro “Extensão ou Comunicação?”, de 1977. Nesta obra, Freire apresenta o equívoco gnosiológico do significado da própria palavra “extensão”, que denota a ideia de um simples ato de estender algo a alguém, o que, segundo o autor, pode se traduzir em invasão cultural. No livro, Freire defende o uso da palavra “comunicação”, no sentido de que “[...] sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognitivo” (FREIRE, 2011, p. 65). Assim, nesse contexto histórico “[...] evidencia-se a superação da extensão universitária compreendida apenas como ‘cursos e prestação de serviços’, para uma visão holística do processo de integração entre a universidade e comunidade” (BONIFÁCIO, 2017, p.38).

Registra-se, na contextualização histórico-social da extensão universitária no Brasil e no seu processo de institucionalização por meio de marcos legais e oficiais, a relevância das ações desenvolvidas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), agente político instituído no ano de 1987. Em seu primeiro encontro, ocorrido naquele mesmo ano, o FORPROEX estabeleceu um novo conceito de extensão universitária, no qual a extensão se traduz em

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade

e Sociedade. [...] via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987).

Esse conceito de extensão universitária reafirma a necessidade de a construção do conhecimento acadêmico se efetivar por meio da relação dialética entre teoria e prática e, de igual modo, ser substancial no enfrentamento das desigualdades sociais.

Outro avanço singular no decurso da historicização da extensão universitária no Brasil ocorre com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Neste marco legal, pela primeira vez, no contexto das ações acadêmicas do ensino superior brasileiro, tem-se a referência ao princípio da indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão. A Constituição de 1988 também aponta que, para o incentivo ao desenvolvimento desta última, seja viabilizado/permitido o financiamento público.

O Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), publicado em 1993, pelo Ministério da Educação, corroborou o conceito de extensão pactuado pelo FORPROEX, no ano de 1987, e afirmou o princípio político de que a extensão universitária deveria favorecer o processo de democratização do conhecimento acadêmico, estabelecendo por meio de suas ações, mecanismos de integração entre os saberes acadêmico e popular, de modo que a produção deste conhecimento se efetivasse no confronto com a realidade e em permanente interação teoria e prática (NOGUEIRA, 2005).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, estabelece a extensão universitária como uma das finalidades da universidade. Neste novo marco legal, a universidade, em suas atividades de extensão deverá promover a “[...] participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). Aponta-se como avanço a possibilidade de concessão de bolsas de estudo para o fomento dessa dimensão acadêmica.

A atuação sistemática do FORPROEX resulta na elaboração do Plano Nacional de Extensão, aprovado durante a realização do XIV Encontro do Fórum, em maio de 1998, e

publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 1999. Nesse documento, reafirma-se a necessidade do financiamento público para a sistematização das ações extensionistas, como também, o compromisso social da universidade no desenvolvimento de ações de promoção e garantia dos valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social (NOGUEIRA, 2005). No Plano Nacional de Extensão (1999), a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão é proposta a partir do reconhecimento da extensão como atividade articuladora das demais. Com esse entendimento, tem-se uma reconfiguração do ensino e da pesquisa, assim como do próprio conceito de universidade.

Em 2001, com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2001-2010, por meio da Lei nº. 10.172, encontramos a meta de número 23, que prevê:

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

Essa meta se configurou como mais um avanço para a efetivação de ações de extensão universitária nas instituições de ensino superior públicas brasileiras, e igualmente incentivou que a própria comunidade acadêmica se inserisse em um movimento contínuo de reflexão sobre o “lugar” ocupado pela extensão em suas práticas educativas. Para além da meta descrita acima, o PNE (2001-2010) delineou a oferta de cursos de extensão à população adulta, sob a forma de educação continuada, como estratégia de enfrentamento à dívida social e educacional que caracteriza a realidade nacional.

Em 2004, a avaliação das atividades de extensão universitária foi inserida como critério a ser observado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Dessa forma, os impactos e a relevância social da produção científica/acadêmica passaram a compor os critérios de desempenho alcançado nas avaliações institucionais.

Como resultado de um amplo debate ocorrido nos encontros do FORPROEX, realizados nos anos de 2009, 2010 e 2011, têm-se a aprovação da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), em maio de 2012. Esta Política recolocou a importância dos marcos oficiais explicitarem a concepção de extensão e, nesse sentido, o documento aponta que a extensão é compreendida como “[...] processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e

político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15). Nessa interação, transforma-se de igual modo a universidade e os setores sociais com os quais ela interage, traduzindo-se em ações que, como preceitua a Constituição de 1988, devem se consolidar de forma indissociável do ensino e da pesquisa (PNEU, 2012).

A PNEU (2012) elenca também cinco diretrizes norteadoras das ações extensionistas nas instituições públicas de ensino superior brasileiras, a saber: interação dialógica; interdisciplinariedade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social. De acordo com Santos (2014), tais diretrizes foram idealizadas a fim de contribuir para a superação das três crises da universidade pública: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional.

Para o autor, a crise da hegemonia é resultado das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que, ao longo do século XX, lhe tinham sido atribuídas. Em referência à crise de legitimidade, Santos (2004) a compreende como resultado da inserção no âmbito da universidade de questionamentos sobre suas práticas consensuais: a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados por meio das restrições ao acesso ao ensino superior e a credenciação das competências, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade, a partir da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. Quanto à crise institucional, essa se traduziu na oposição entre a autonomia da universidade em definir os valores e seus objetivos institucionais e a pressão crescente para submetê-la a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade (SANTOS, 2004).

Ao estabelecer as diretrizes norteadoras das ações extensionistas, a PNEU (2012) define como fundamental a articulação da extensão universitária com as políticas públicas de enfrentamento à exclusão, às vulnerabilidades sociais e às diferentes formas de desigualdade e discriminação sociais/econômicas presentes no âmbito da sociedade brasileira.

Recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua meta 12.7, definiu que o mínimo de 10% da carga horária obrigatória dos cursos de graduação seja em ações extensionistas configuradas como projetos ou programas. Esse avanço expressou uma concepção acadêmica de extensão, ao determinar que as experiências dos estudantes com a extensão universitária, ao longo de suas trajetórias de

formação, se efetivem, prioritariamente, por meio de ações contínuas e articuladas com as práticas de ensino e pesquisa.

Em 2018, a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 do PNE (2014-2024), explicita em seu art. 3º, a concepção de extensão universitária que permeou o processo de elaboração das respectivas Diretrizes, conforme descrito abaixo:

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 e 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. (RESOLUÇÃO CNE/CES nº. 7/2018).

A perspectiva da dimensão extensionista definida pelas Diretrizes representa a valorização da complexidade das experiências educativas possibilitadas pela extensão, bem como sua relação intrínseca com a matriz curricular dos cursos de graduação. Além disso, representa os princípios, os fundamentos que devem ser observados na implementação e execução de ações caracterizadas como extensão universitária. Registra-se, de igual modo, o seu reconhecimento acadêmico de indissociabilidade com as práticas de ensino e pesquisa

Merece destaque, neste documento, o artigo 5º, que traz as bases de sustentação teórica/acadêmica pelas quais se estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, a saber:

- 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.

E ainda, conforme o artigo 6º:

- 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.

Tais fundamentações corroboram uma visão de formação acadêmica que demanda a inserção do estudante em aprendizagens resultantes da interação teoria/prática profissional, como também em processos de reflexão e imersão na realidade histórico-social de produção de conhecimentos. Desse modo, se traduz em uma formação comprometida com a transformação social, e igualmente com a promoção de uma reflexão ética acerca dos princípios sobre os quais se estruturam uma instituição pública de ensino superior, no contexto da sociedade brasileira.

Após esse breve registro e análise dos marcos legais e oficiais que tratam da institucionalização da extensão universitária no ensino superior público brasileiro, propõe-se, a seguir, algumas reflexões sobre a dimensão do fazer extensionista no âmbito da formação de professores.

A formação inicial de professores e a extensão universitária: perspectivas contemporâneas

De acordo com Vaillant e Marcelo Garcia (2012), existem quatro etapas essenciais que merecem atenção quando se pensa a formação de professores, a saber: experiências de ensino prévias de aspirantes a docentes; formação inicial em uma instituição específica; iniciação designada pelos primeiros anos de exercício profissional e o desenvolvimento profissional e

contínuo. Neste texto, as discussões se referem à análise da formação inicial de professores em instituições de ensino superior públicas.

Ainda em Vaillant e Marcelo Garcia (2012), tem-se que,

O conceito de “formação” vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagens que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 29).

Na perspectiva dos autores, a formação perpassa a dimensão individual e social do ser, e, nesse sentido, exige a capacidade de “[...] delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes”. (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 32).

Reconhecendo a importância de uma formação docente contextualizada com a dimensão pessoal e profissional do ser professor, aposta-se que as ações de extensão universitária, quando viabilizadas a partir de experiências que tenham como diretrizes a superação da tradição assistencialista e de prestação de serviços, se organizando, portanto, de forma processual e contínua, podem representar avanços singulares no fomento ao preceito constitucional da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, além de promoverem um repensar das práticas educativas e a própria função social da universidade, função que, em Reis (1989) se traduz em produzir saberes e oportunizar a transformação pessoal e social do acadêmico.

Nessa perspectiva, Kochhann e Silva (2018) afirmam que “[...] a concepção acadêmica de forma processual-orgânica das atividades de extensão universitária pela práxis crítico-emancipadora, pode vir a ser um constituinte da formação inicial para favorecer o trabalho concreto” (KOCHHANN; SILVA, 2018, p. 69). Para as autoras, a imediaticidade não promove a práxis crítico-emancipadora: “[...] é preciso discutir que as ações docentes se pensadas para a emancipação, devem ser planejadas de forma mediata, em que possa haver mudança da aparência para a essência, da síntese à síntese”. (KOCHHANN; SILVA, 2018, p. 50).

Infere-se que este movimento dialético descrito pelas autoras expressa a complexidade pela qual o processo de formação acadêmica se constitui. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a articulação entre as atividades formativas desenvolvidas na universidade e o futuro lócus de atuação profissional exige experiências que estão para além da sala de aula, ou seja, “[...] em

outros espaços de aprendizagem, de luta e de emancipação, com atividades que una teoria e prática”. (KOCHHANN; SILVA, 2018, p. 53).

Em referência ao Estado da Arte realizado por meio da análise de teses e dissertações do banco de dados da CAPES, de periódicos Qualis A1, de Anais da ANPED – GT 08 e do 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – CBEU, no período 2013-2016, que reuniu publicações de significativa relevância para o avanço do conhecimento científico sobre formação de professores e extensão universitária, Kochhann e Silva (2018) afirmam que os trabalhos encontrados e analisados demonstram “[...] os limites e as perspectivas quanto à formação docente pela extensão universitária com atividades da práxis crítico-emancipadora”. (KOCHHANN; SILVA, 2018, p. 53).

Dentre os limites, as autoras destacam: descontinuidade das ações; inexistência ou fragilidade de avaliação das ações; necessidade de revisão da relação sociedade/escolas e universidade; urgência em repensar a formação inicial e atuação docente; pouco recurso investido na extensão; permanência à margem da pesquisa e do ensino; tensionamentos na concepção de extensão; distanciamento entre a teoria e a prática; fragilidade curricular; formação insuficiente; fragilidade com a prática docente.

Quanto às perspectivas, Kochhann e Silva (2018) elencam: possibilita a formação acadêmica pelas ações; favorece a qualificação da formação docente; potencializa a relação dialógica; promove a interdisciplinaridade; contribuiu para a relação teoria e prática; possibilita uma práxis articuladora; imprime consistência teórica e operacional; incrementa a efetivação do tripé; fomenta a produção do conhecimento científico; potencializa a formação política; instiga o acadêmico a se posicionar e interferir na realidade; favorece a sólida contextualização; estreita laços universidade e sociedade; promove uma revolução epistemológica; estimula uma episteme emancipatória; viabiliza o conhecimento emancipador; impulsiona práticas emancipatórias; encaminha para a sensibilidade e humanização.

A partir da análise dos limites e perspectivas identificados nos trabalhos, Kochhann e Silva (2018) sistematizam sete categorias que representam a possibilidade de uma formação de professores ocorrer por meio da extensão universitária como ambiência acadêmica, ou seja, como processo educativo, a saber:

[...] 1. a extensão é *componente curricular*, 2. promove a *unidade teoria e prática*, 3. fomenta a *produção do conhecimento científico*, 4. Favorece a *formação política e emancipadora*, 5. a *temporalidade* das ações serem

permanentes, 6. a *assumência* das instâncias competentes e 7. a efetivação do *tripé universitário*. (KOCHHANN; SILVA, 2018, p. 57).

Ressalta-se que, de acordo com as autoras, “As categorias se apresentam enquanto dialéticas e contraditórias, visto que determinada categoria em alguns trabalhos aparece como limites e em outros trabalhos como possibilidade”. (KOCHHANN; SILVA, 2018, p. 53).

Outro dado que chama a atenção na pesquisa desenvolvida por Kochhann e Silva (2018) refere-se ao baixo número de trabalhos que se aproximou do objeto de estudo por elas pesquisado: “perspectivas e limites da extensão universitária como possibilidade de atividade práxis crítico-emancipadora na formação de professores”. Entre os 56 trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES, apenas 8 abordaram a temática; no GT 08 da ANPED, apenas 2 de 299 trabalhos se aproximaram do objeto de estudo; nos periódicos Qualis A1 (Cadernos Cedes; Cadernos de Pesquisa; Educação e Realidade; Educação e Sociedade e Pró-Posições), apenas 1 entre os 1.014 trabalhos analisados abordou a temática formação docente e extensão universitária; e por último, dos 1.746 trabalhos apresentados no 7º CBEU, apenas 23 apresentaram aproximações com o objeto de pesquisa das autoras.

Esses números demonstram que “[...] o assunto não tem sido foco de discussão entre os pesquisadores que tratam da formação de professores” (KOCHHANN; SILVA, 2018, p. 53). Do mesmo modo, evidenciam que, apesar do Estado da Arte comportar um pequeno universo de trabalhos que se aproximam da temática “formação de professores e extensão universitária”, as reflexões oriundas dos mesmos expressam que “[...] a extensão universitária apresenta-se como espaço de diálogo fecundo e que precisa ser estabelecido nas instituições de ensino superior como prioridade de discussões e regulamentação”. (KOCHHANN; SILVA, 2018, p. 60).

Inferese, a partir do exposto, que para o alcance da sistematização da dimensão extensionista nas práticas formativas das instituições de ensino superior públicas brasileiras, faz-se necessário que, para além da obrigatoriedade curricular reafirmada nos marcos legais e oficiais vigentes, a própria instituição e a sua comunidade acadêmica reflita sobre a concepção de extensão na qual ela estruturará as demais ações de ensino e pesquisa.

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste texto buscaram traçar um breve panorama histórico dos dispositivos legais e oficiais que marcaram/marcam o processo de implementação da extensão universitária nas instituições de ensino superior públicas brasileiras. Também se pretendeu, a partir do diálogo com um estudo de Estado da Arte, apresentar uma contextualização acerca da representação dessa dimensão do fazer acadêmico no âmbito das pesquisas sobre formação inicial de professores.

Observa-se, na contemporaneidade, avanços significativos na elaboração de dispositivos legais que demarcam a relevância das experiências extensionistas no percurso de formação acadêmica, e de igual forma, observa-se, também, que a própria comunidade acadêmica tem se mobilizado para uma ressignificação de suas práticas educativas a partir da extensão universitária.

No tocante à articulação com o ensino e a pesquisa, há que se reconhecer que a extensão ainda não ultrapassou por completo a concepção e as práticas centradas na prestação de serviço e assistencialismo, porém, são notórias e já se anunciam as perspectivas formativas potencializadas pela dimensão extensionista.

Assim, reconhecendo-se os limites deste texto, espera-se ter provocado reflexões pertinentes e que novas discussões possam surgir, permitindo elucidar as muitas inquietações que no momento se apresentam, e torcendo para que muitos outros pesquisadores se disponham a dialogar e se debruçar sobre esta temática.

Referências

BONIFÁCIO, Juliana Rodrigues. **A extensão universitária e o ensino em saúde na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**: uma análise dos projetos de extensão. Diamantina, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 set. de 2015.

BRASIL. Decreto nº. 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Lei nº. 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº. 10. 172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2015.

BRASIL. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Lei 13. 005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Departamento de Assuntos Universitários. **Plano de trabalho de extensão universitária**. Brasília: MEC, 1975.

BRASIL. Resolução CNE/CES 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 – 2014-2014 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/documentos>>. Acesso em: 2 de jul. 2019.

COSTA, Maria do Perpétuo Socorro de Lima. **Projetos de extensão da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina em escolas de educação básica: ações, concepções e desafios**, 2015.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao/documentos>>. Acesso em: 10 de set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEZMET, Sandra. “La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones” en Barrientos, Mario (Comp.). **Compendio bibliográfico sobre extensión univesitaria**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2014, pp.23-29.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez Editora, 1986.

KOCHHANN, Andréa; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A Formação de Professores e a Extensão Universitária: diálogos históricos e conceituais que influenciam o trabalho concreto. In: ARAÚJO, Eleno Marques de (org). **Ensino, Pesquisa e Extensão: diálogos da formação e prática docente**. Goiânia: Kelps, 2018.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC. **Histórico**. Natal, 2017. Disponível em: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/departamento/portal.jsf?id=4890>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

Recebido em: 19/10/2019.

Aprovado em: 12/01/2020.