

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ROSEANE ALVES BARBOSA

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA  
UFPB

João Pessoa

2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

B238c Barbosa, Roseane Alves.

Curricularização da extensão no curso de Ciências Sociais / Roseane Alves Barbosa. - João Pessoa, 2023. 51 f.

Orientador : Giovanni Boaes.

Monografia (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

1. Ciências Sociais. 2. Extensão universitária - Ciências Sociais (UFPB). 3. Curricularização da extensão. I. Boaes, Giovanni. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 316

ROSEANE ALVES BARBOSA

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA  
UFPB

Monografia apresentada à Coordenação do  
Curso de Ciências Sociais da Universidade  
Federal da Paraíba como requisito parcial  
para a obtenção do grau de bacharela em  
Ciências Sociais.

Orientador: Giovanni Boaes

João Pessoa

2023


ROSEANE ALVES BARBOSA

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA  
UFPB

Monografia apresentada à Coordenação do  
Curso de Ciências Sociais da Universidade  
Federal da Paraíba como requisito parcial  
para a obtenção do grau de bacharela em  
Ciências Sociais.

Aprovada em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 ANTONIO GIOVANNI BOAES GONCALVES  
Data: 15/06/2023 13:46:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Giovanni Boaes (UFPB)

Orientador



---

Profª. Dra. Deíse Santos do Nascimento (UFCA)

Examinadora externa

---

Professor Dr. Gustavo Ferreira da Costa Lima (UFPB)

Examinador interno

Dedico a Cicero Delfino Barbosa e Maria

Aparecida Alves Barbosa

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar eu quero agradecer a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados durante todos os meus anos de estudos. Aos meus pais, Cicero Delfino Barbosa e Maria Aparecida Alves Barbosa, por nunca terem medido esforços para me proporcionar um ensino de qualidade durante todo o meu período escolar. Aos meus filhos, Rhyann Alves Cardoso e Anthony Ravi Alves da Silva, pela compreensão, pois muitas vezes deixei o meu papel de mãe de lado para focar nos meus estudos. Aos meus irmãos, Rosely Alves Barbosa, Rosemberg Alves Barbosa, Rosivaldo Alves Barbosa, por todas as palavras de incentivo e encorajamento, que me incentivaram nos momentos difíceis quando pensei em desistir, eles compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização dos meus sonhos e deste trabalho.

Aos meus professores e à universidade. Em especial ao meu professor e orientador Dr. Giovanni Boaes, pelas correções, paciência e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso. A meus colegas de curso, com quem convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer, não só como pessoa, mas também como formando.

Ao programa de cotas que me proporcionou está aqui hoje realizando o meu grande sonho da formação acadêmica.

A educação é a comunicação, para ter educação há extrema necessidade de oportunidade de troca de ideias, diálogo para construção de parcerias que geram o saber.

Paulo Freire

## RESUMO

O tema abordado relata a curricularização da extensão no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Compreende-se a extensão universitária como a atividade que, integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa, se constitui em processo interdisciplinar, interprofissional, político, educacional, artístico, cultural, científico e/ou tecnológico, promovendo uma interação transformadora entre a universidade e demais setores da sociedade, por meio da produção, da difusão e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e com a pesquisa. Nesta monografia, pretendo abordar as concepções pedagógicas e sociológicas que fundamentam a creditação obrigatória da extensão nos currículos dos cursos superiores. De maneira específica, procurando buscar correspondência das reflexões mais gerais com a realidade próxima, pretendo identificar as dificuldades e os desdobramentos da curricularização da extensão no Curso de Ciências Sociais da UFPB. O presente estudo foi executado com a formação sobre o tema, a partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como fonte da pesquisa livros, artigos e a legislação pertinente. Além disso, aplicamos questionários com membros do Núcleo Estruturante Docente (NDE) do Curso de Ciências Sociais da UFPB. Percebi que, por ser uma atividade que ainda não recebe a atenção devida, sendo isso fruto da cultura universitária brasileira, a extensão fica um pouco relegada em relação à pesquisa e o ensino. Esses projetos e eventos poderiam receber o mesmo reconhecimento e prestígio concedidos à pesquisa científica. Portanto, a curricularização da extensão está avançando lentamente e com dificuldades pelo fato de não haver conhecimento e divulgação. Também não há a prática da extensão dentro da universidade, o que levou a alguns obstáculos quanto a sua curricularização no Curso de Ciências Sociais da UFPB.

**Palavras-chave:** Curricularização da extensão; Ciências sociais; Extensão universitária.

## ABSTRACT

The topic addressed reports the curricularization of extension in the social sciences course at UFPB. University extension is understood as the activity that, integrated into the curricular matrix and the research organization, constitutes an interdisciplinary, interprofessional, political, educational, artistic, cultural, scientific and/or technological process, promoting a transforming interaction between the university and other sectors of society, through the production, dissemination and application of knowledge, in permanent articulation with teaching and research. In this monograph, I intend to address the pedagogical and sociological conceptions that underlie the mandatory accreditation of extension in the curricula of higher education courses. Specifically, trying to match the more general reflections with the immediate reality, I intend to identify the difficulties and consequences of the curricularization of extension in the Social Sciences Course at UFPB. The present study was carried out with training on the subject, with a bibliographical research, having as research source books, articles and pertinent legislation. In addition, we applied questionnaires such as the NDE members of the UFPB Social Sciences Course. I realized that, as it is an activity that still does not receive the attention it deserves, as this is a result of Brazilian university culture, extension is somewhat relegated in relation to research and teaching. These projects and events could receive the same recognition and prestige given to scientific research. Therefore, the extension curriculum is advancing slowly and with difficulties due to the fact that there is neither knowledge nor dissemination nor the practice of extension within the UFPB, which led to some obstacles regarding its curriculum in the UFPB Social Sciences Course.

**Keywords:** Curricularization of extension; Social sciences; University Extension.

## **LISTA DE SIGLAS**

BANDEX – Banco de Dados de Extensão

CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária

CERESAT – Centro de Referência em Saúde do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho de Ensino, pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

CPC – Centro Popular de Cultura

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira

MEC – Ministério da Educação brasileiro

NDE – Núcleo Estruturante Docente

NESC – Núcleo de Saúde Coletiva

NIETI – Núcleo Integrado de Pesquisa da terceira Idade

PDIS – Planos de Desenvolvimento Institucionais

PIBIC – Programa Nacional de Bolsas de Iniciação Científica PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAC – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

PRG – Pró-Reitoria de Graduação

PRG – Pró-reitoria de Graduação

PROBEX – Programa de Bolsa de Extensão

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEC – Serviço de Extensão Cultural

SIGPROJ – Sistema de Informação e Gestão de Projetos

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UB – Universidade do Brasil

UCE – Unidade Curricular de Extensão

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFPB – Universidade federal da Paraíba

UNE – União Nacional dos Estudantes

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 UNIVERSIDADE E SOCIEDADE NO BRASIL .....</b>	<b>14</b>
<b>3 FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS E PEDAGÓGICOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....</b>	<b>21</b>
<b>4 A EXTENSÃO E SUA CURRICULARIZAÇÃO NA UFPB .....</b>	<b>27</b>
<b>5 DIFICULDADES, DESAFIOS E DESDOBRAMENTOS DA CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>47</b>
<b>Apêndices</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2018, a Câmara de Educação Superior, órgão ligado ao Conselho Nacional de Educação, lançou a Resolução nº 7, de 18 de dezembro. Essa resolução “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” (BRASIL, 2018).

Essa é uma medida que procura “obrigar” as IES a reconhecer e implantar a extensão, atividade que, entre as três atividades consideradas os pilares do ensino superior, é a menos vigente no processo de formação superior no Brasil. Obviamente que não se trata de uma novidade, ou seja, algo que tenha surgido do nada. Há muito tempo que a questão da extensão no ensino superior vem sendo discutida. O primeiro registro oficial é o Decreto Federal nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (FALCÃO, 2020, p. 22). Entretanto não se considerava a necessidade de sua curricularização, ou seja, creditação. Em outras palavras, os currículos dos cursos superiores, hoje, são organizados em modalidades de créditos, os discentes para se formarem precisam integralizar um número determinado de créditos. Na UFPB, um crédito corresponde a 15 horas de atividades curriculares.

Até então, as atividades de extensão podiam ser creditadas, mas não como extensão propriamente dita, e sim como componentes flexíveis, o que acabava por dar um aspecto menos importante para a extensão. Com a Resolução nº 7, citada acima, todos os cursos superiores deverão ter, no mínimo, 10% de toda sua carga horária preenchida por atividades de extensão, nas quais os discentes devem participar como membros ativos da equipe executora.

Há um significado nessa medida que nos leva a pensar sobre qual é a concepção pedagógica e sociológica que a fundamenta. Qual seria a concepção de universidade e seu papel em relação à sociedade? Sabemos que a universidade sempre teve um aspecto de “bolha”, ou seja, tendeu a se isolar da sociedade na qual está inserida. E todo processo de formação dos novos e novas profissionais acabava se dando no interior dos seus muros, ainda que os componentes curriculares chamados “estágios” possam amenizar um pouco a situação. Porém nem todos os cursos possuem uma estrutura de estágio eficaz, e, em alguns deles, como o bacharelado em ciências sociais da UFPB, o estágio é meramente

figurativo. E ainda assim, a finalidade do estágio não coincide com a finalidade da extensão.

Dessa forma, as medidas exigidas pela Resolução nº 7 criam situações que pedem reestruturação dos currículos dos cursos universitários, que têm até um prazo estabelecido para incluir os 10% de atividades de extensão nos seus PPCs (Projeto Pedagógico do Curso).

Assim como outras IES, a UFPB vem procurando resolver a questão, cujas possíveis soluções têm se mostrado mais burocráticas do que pedagógicas. Estava em discussão — no ano de 2021 — a minuta que se transformou na Resolução n. 2 de 2022 do CONSEPE, que passa a reger a matéria, a qual recorreremos bastante para atingir nossos objetivos.

No Curso de Ciências Sociais, a discussão está sendo feita pelo NDE (Núcleo Estruturante Docente), que se preocupou, inicialmente, como a adequação voltada para o PPC da licenciatura, considerando que ele se encontra em processo de avaliação. Há muitas dificuldades a serem enfrentadas. Primeiro, no curso não há uma cultura extensionista pré-existente. São poucos os projetos de extensão ligados aos professores do Departamento de Ciências Sociais. O processo principal de formação dos/as novos cientistas sociais sempre esteve pautado no ensino (disciplinarização) e na pesquisa (iniciação científica), com algumas incursões na monitoria, e na iniciação docente para os/as alunos/as da licenciatura.

Nesta monografia, pretendo compreender alguns elementos que estão relacionados à exigência de curricularização da extensão na UFPB, e especificamente no curso de ciências sociais. Na sua maior parte, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo caráter exploratório, que também se valeu de entrevistas com membros/as do NDE do Curso de Ciências Sociais para complementar os dados.

Explicitando os objetivos. De forma geral, pretendo compreender as concepções pedagógicas e sociológicas que fundamentam a creditação obrigatória da extensão nos currículos dos cursos superiores. De maneira específica, procurando buscar correspondência das reflexões mais gerais com a realidade próxima, pretendo identificar as dificuldades e os desdobramentos da curricularização da extensão no Curso de Ciências Sociais da UFPB.

A monografia está estruturada em quatro seções principais, além da introdução e das considerações finais.

## **2 UNIVERSIDADE E SOCIEDADE NO BRASIL**

No Brasil, o ensino superior surgiu aproximadamente no século XVI, em meados de 1549. Foi trazido pelos portugueses, a princípio com temas de religião (CUNHA, 2007). Nessa época, não se falava em extensão, e os cursos eram voltados para a formação religiosa, sob a administração do Grupo Companhia de Jesus que fazia missões para catequizar os nativos. Apesar dessa ocorrência, mas só se pode falar mesmo em ensino superior a partir de 1808, quando a família real trouxe outras formações mais tradicionais, como o direito, a medicina, cursos de formação da área militar — reunidos na chamada Academia Real Militar —, além dos cursos de química, mineralogia, cujos conhecimentos estavam voltados para os metais e pedras preciosas (CUNHA, 2007).

Nos anos de 1874 e 1875, foram criadas as primeiras escolas politécnicas; primeiro no Rio de Janeiro e logo depois a escola de Minas, em Ouro Preto. Já nessa época, as formações eram pensadas e programadas para suprir as demandas, a necessidade e os interesses das sociedades, embora ainda não existisse a extensão como um horizonte nos currículos. Mas com a criação do curso de Direito, em 1827 (SANTOS FIHO, 1993 apud FALCÃO, 2020), deram-se as primeiras iniciativas voltadas para a extensão, que se apresentaram por meio de questionamentos e inquietações acerca das necessidades, anseios e problemas do povo, da sociedade, principalmente no que se refere às situações dos escravizados. Indagavam-se sobre a vida deles, e a pergunta mais vigente era em relação à falta de liberdade a que estavam submetidos, já que esse era o problema na época, e graças a alguns bacharéis, começou-se a fazer questionamentos sobre as organizações, as decisões e o posicionamento da monarquia frente à questão da escravidão no Brasil. Daí se observa, timidamente, que a extensão passou a se inserir na universidade, porém sem estar oficializada (SANTOS FIHO, 1993 apud FALCÃO, 2020).

Segundo Ana Waleska Mendonça (2000), a forma como se deu a história do ensino superior no Brasil foi delineada no período colonial, em que não existiam universidades — apesar de existirem alguns cursos superiores isolados em instituições

religiosas —, e quem queria ter uma formação superior teria que ir para Portugal, especificamente para as universidades de Coimbra ou Évora. Isso servia para tornar, cada vez mais, mais estreitos os laços de dependência e ligação da colônia com Portugal.

Portanto isso era algo proposital, ou seja, servia para impedir que, na Colônia, se desenvolvesse espírito crítico e instruído nas artes e ciências da época, o que poderia possibilitar movimentos de libertação. Os colonizadores não queriam universidades no Brasil, o que era uma estratégia para manter a dependência, assim a formação superior se limitava às universidades de Coimbra e Évora. Foram vários os obstáculos colocados pela Coroa Portuguesa para dificultar a aprovação de pedidos para criação de universidades no Brasil, como, por exemplo, os pedidos vindos da Câmara de Sabará (MENDONÇA, 2000). Essa é uma situação típica das colônias portuguesas, pois, na América espanhola, a criação de universidades se deu nos primeiros séculos da colonização.

Outros motivos para não criar as universidades se voltavam para atender os interesses dos jesuítas e dos organizadores das universidades de Portugal. Esse quadro muda um pouco com a vinda da família real para o Brasil. D. João VI criou instituições técnicas para tentar suprir as necessidades mais urgentes para a colônia na época, porém sem atenuar a importância que as universidades portuguesas possuíam. Um exemplo disso é a quantidade de advogados que atuavam no Brasil no século XIX — em torno de 2.500 —, a maioria formada na universidade de Coimbra, conforme verificado por Teixeira, citado por Mendonça (2000, p. 133).

Em 1808, a família real chegou à Bahia, e os comerciantes e estudantes se reuniram e pediram ao príncipe regente a fundação de uma universidade literária, o que não foi atendido. Em vez disso, o príncipe regente autorizou a criação do curso de cirurgia, anatomia e obstetrícia na cidade de Salvador. Por outro lado, D. João VI criou várias instituições com o mesmo patamar das universidades para atender as áreas de defesa militar da colônia, a exemplo da Academia Militar, criada no Rio de Janeiro em 1808, e da Academia Real Militar, fundada em 1810, na qual se formaram oficiais, engenheiros civis e militares. Em 1809, foram criados os cursos de medicina, pois antes disso, existiam apenas cadeiras isoladas das ciências médicas, e em 1813, foi construída a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. Mais cursos foram criados na Bahia e no Rio de Janeiro, porém todos ainda com a intenção de manter as regalias e estrutura da Corte na colônia.

Os cursos foram distribuídos pelas províncias da Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais. Além das faculdades, também foram criadas as escolas técnicas. Para decidir a localidade dessas academias, houve um grande debate no parlamento, e no final decidiram que a localização seria fora do Rio de Janeiro, dando prioridade aos locais que foram mais empenhados e onde foram maiores os movimentos na luta pela independência.

D. Pedro II, no seu último pronunciamento no trono, fez uma avaliação do governo imperial na organização feitas no campo da educação, e a pedidos, ele solicita a construção de duas universidades: uma no Norte e outra no Sul.

No entanto, ao longo do primeiro e do segundo Impérios, a demanda pela constituição de uma universidade no país não desapareceu, sofrendo, porém, uma constante resistência por parte de distintos grupos, especialmente dos positivistas. Teixeira (op. cit.) refere-se a que nada menos de 42 projetos de universidade são apresentados a essa época, do de José Bonifácio ao de Rui Barbosa, sendo, entretanto, sistematicamente recusados pelo governo e pelo parlamento (p. 83). Esse autor transcreve trecho do depoimento do Conselheiro A. de Almeida Oliveira, registrado nos Anais do Congresso de Educação que se realizou no Brasil em 1882, sob a presidência do Conde D'Eu, que investia violentamente contra a própria idéia de universidade, afirmando constituir-se esta numa instituição obsoleta. (MENDONÇA, 2000, p. 135).

Com a implantação do sistema federativo republicano, algumas unidades da federação criaram suas universidades, mas tiveram vida efêmera. A institucionalização das universidades aconteceu de fato em 1920 pelo governo Federal, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, cuja construção já estava autorizada desde 1915. Isso se dá porque a partir dessa década, após a Primeira Guerra Mundial, a velha ordem colonial no Brasil estava se enfraquecendo, começando a sofrer uma forte contestação da parte de distintos grupos e movimentos que defendiam a republicanização da República, movimentos incentivados por diferentes projetos de construção da nacionalidade brasileira (MENDONÇA, 2000, p. 136).

A Universidade do Rio de Janeiro surgiu da agregação de algumas escolas profissionais preexistentes (Escola Politécnica, Escola de Medicina, Faculdade de Direito), que após reunidas, continuaram a funcionar de maneira isolada, sem articulação entre si, tal como deveria acontecer com uma universidade. Como destaca, Mendonça

(2000, p. 36), a única coisa que as unia era disputa pelo poder. Um pouco mais à frente, esse modelo foi seguindo pela Universidade de Minas Gerais, criada em 1927, por iniciativa do governo do estado.

Com o processo de modernização do país — desenvolvimento da indústria, urbanização, burocratização das funções do Estado —, a universidade passa a ser pensada com mais intensidade, afinal, a racionalização do mundo, como diria Weber, depende do conhecimento produzido pela ciência. Nessa época, Fernando de Azevedo referendou um projeto de universidade que culminou com a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo (USP), que se tornaria o modelo de universidade no Brasil. A criação da USP representa bem a preocupação com a formação das elites dentro de projetos de teor nacionalista. Elites que deveriam ser formadas em faculdades de ciências voltadas para a pesquisa científica aplicada ou pura.

Mas o processo de institucionalização das universidades no Brasil não segue uma única linha, havia disputas entre grupos. Assim a ABE (Associação Brasileira de Educação) não se alinhava completamente com as novas camadas de empresários liberais que se formavam especialmente em São Paulo. A ABE apresentava uma proposta mais conservadora, voltada mais para ações no ensino secundário. O projeto de universidade no Brasil é uma conciliação entre esses interesses. Então, como diz Mendonça (2000, p.137), “a reforma que se consubstanciou no chamado Estatuto das Universidades Brasileiras traz a marca da ambiguidade, decorrente do caráter conciliatório do projeto governamental” da época.

A principal inovação prevista no Estatuto era a possibilidade (e não a obrigatoriedade) de incluir entre as escolas que iriam compor a universidade uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituição meio híbrida, que deveria se constituir, por um lado, em um órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, e, por outro, ser, antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação, destinado a formar professores especialmente para o ensino normal e secundário (MENDONÇA, 2000, p. 138).

A grande marca desse Estatuto foi ter ingerência do governo federal, o que desagradou àqueles que defendiam a autonomia universitária, livre para produzir e ensinar uma ciência desinteressada.

Logo em seguida, na história da universidade no Brasil, vem o Manifesto do Pioneiros da Educação Nova. Eles endossam um concepção de universidade concebida com tríplice função: “criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (AZEVEDO, 1958, p. 74-75 apud MENDONÇA, 2000, p. 138). Eles, nessa proposta, defendem a pesquisa como a coluna mestra da universidade, que deveria estimular e dominar as outras funções. Nesse modelo de universidade, “seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores — aí entendidos os professores para todos os graus de ensino”(MENDONÇA, 2000, p. 138).

Resumindo, podemos dizer, acompanhando o pensamento de Mendonça (2000), que, em linhas gerais, há duas experiências fundamentais para se entender como a universidade foi criada no Brasil: a criação da Universidade de São Paulo em 1934 — criada por um grupo de intelectuais e empresários paulistas — e a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935 no bojo da reforma de ensino empreendida por Anísio Teixeira. Nessas duas universidades, a preocupação principal é com o desenvolvimento da pesquisa e dos altos estudos.

Outra iniciativa importante é projeto de criação da Universidade do Brasil (UB), criada em 1937 por Gustavo Capanema, ministro de Educação entre 1934 e 1945. Ela deveria ser uma universidade-padrão, um modelo para todas as universidades brasileiras. Parte do acervo da extinta UDF passou a fazer parte da Universidade do Brasil. “Com isso, a autonomia do campo cultural tornar-se-ia letra morta, sendo esse campo invadido primeiro pelo autoritarismo e depois pelo paternalismo do Estado”, características do Estado-Novo (MENDONÇA, 2000, p. 140). Nesse processo, a USP — especialmente por congrega vários professores estrangeiros — soube resistir mais fortemente à ingerência do governo federal.

O modelo de universidade trazido pela Universidade do Brasil apresenta as universidades como um “conglomerado de escolas profissionalizantes”. A principal função era formar trabalhadores intelectuais para os quadros técnicos e burocráticos do Estado e, principalmente, professores para o ensino secundário. A pesquisa, nesse modelo, aparece em segundo plano (MENDONÇA, 2000, p. 141). Para Capanema, a Universidade do Brasil seria um instrumento de unificação e homogeneização dentro do projeto de constituição da nacionalidade brasileira.

A partir da década de 1950, o projeto de modernização do país irá impactar diretamente a vida das universidades. E até 1964, sofreram a influência das ideias de duas correntes ideológicas principais (populismo e desenvolvimentismo). Nessa época, houve um surto de expansão do ensino superior no Brasil. O discurso de então pregava a modernização das universidades, germe da reforma universitária que será implementada pelos governos militares.

Nessa época, vários órgãos que passaram a fomentar e incentivar a pesquisa e qualificação dos quadros docentes superiores: o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) — criado em 1951 — e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também criada em 1951.

Ao longo do final dos anos 50, início dos 60, outras experiências isoladas vão começando a ensaiar mudanças na estrutura pedagógico-administrativa do ensino superior, algumas das quais serão posteriormente incorporadas à Reforma de 68. Entre elas, a Universidade Federal do Ceará, criada em 1955, na qual se retomava a concepção nucleadora da Faculdade de Filosofia; a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, articulada à USP, criada entre 1957 e 1962; a Universidade Rural de Minas Gerais, hoje Universidade Federal de Viçosa, instalada em 1958; as Escolas Superiores de Agricultura de Piracicaba e Rio Grande do Sul, em 1963. Na culminância desse processo se situaria a Universidade de Brasília, instituída em dezembro de 1961, em regime de fundação de direito público, não só pela sua posição de universidade da nova capital, mas pela originalidade da sua proposta, endossada por setores de ponta da comunidade científica (MENDONÇA, 2000, p. 144).

Os anos de 1960 serão marcados pelo debate sobre a reforma universitária, cujo mais protagonista foi o movimento estudantil. Via-se a reforma universitária como algo que deveria se atrelar às reformas de base, reformas sociais e políticas nas quais a universidade estava fortemente envolvida. As propostas dos estudantes apontava para a democratização da educação em todos os níveis; uma universidade aberta para a comunidade por meio da extensão universitária e dos serviços comunitários; articulação com os governos; papel social das universidades voltados para as classes desfavorecidas; universidade como lugar de resistência, defesa e reivindicações populares (MENDONÇA, 2000, p. 145).

O golpe de 1964 gerou grandes impactos no projeto de universidade no Brasil. A chamada Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68) sintetiza esses impactos.

Primeiramente há um transferência da reflexão sobre sua responsabilidade social e política no projeto de desenvolvimento nacional para o âmbito da racionalidade administrativa e econômica.

Uma das primeiras ações dos governos militares foi invadir as universidades para conter os debates que lá se travavam e que tinham teor crítico contra as desigualdades da sociedade. Ao fazer isso, também estavam preocupados com o processo de modernização das universidades, pois o projeto de desenvolvimento que eles implementariam pedia novos caminhos para o ensino superior. Caminhos que levariam ao convenio entre o MEC e USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

A lei 5.540/68 diz que a universidade se mostraria como forma de organização do ensino superior com tripla função: ensino, pesquisa e extensão, sendo as três indissociáveis, porém dando mais ênfase ao ensino e à pesquisa. A partir daí as universidades se consolidam, ajudadas pela institucionalização da carreira docente e pela implementação de cursos de pós-graduação. Com isso se tem uma expansão do ensino superior como nunca visto antes, especialmente de universidades privadas (instituições isoladas de ensino superior).

Dessa forma, constituiu se, a meu ver, um sistema dual, formado, por um lado, pelas universidades, principalmente públicas, e, por outro, por um sem-número de instituições isoladas que não se diferenciam das primeiras por um critério de especialização mas, na prática, pela qualidade do ensino oferecido (MENDONÇA, 2000, p. 148).

Com a redemocratização do país, o debate sobre os rumos da universidade foi retomado, principalmente pelos próprios docentes das universidades públicas organizados em sindicatos como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), agentes importantes no processo constituinte que levou a Constituição de 1988. A maior bandeira foi a autonomia universitária e o papel social e político da universidade.

Os governos civis que se sucederam à redemocratização, no geral, apresentaram propostas que seguiam um linha neoliberal para as universidades, cortando ou diminuindo verbas e recursos, cortando bolsas, congelando salários de professores etc. Contudo houve um diferencial nos dois mandatos do presidente Lula (2003 a 2008), período em que as universidades beneficiadas por algumas políticas públicas como o Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Do ponto de vista da estrutura e funções, a universidade experimentou algumas mudanças importantes: a flexibilização do sistema, com possibilidades de diversificação dos tipos de instituições, dos cursos e currículos, das formas de ingresso no ensino superior, entre outros. Já nos últimos quatro anos, com a chegada da extrema-direita ao poder, as universidades experimentaram situações excessivas de privação, o que pode nos mostrar uma certa incoerência na chamada autonomia universitária.

### **3 FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS E PEDAGÓGICOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Como vimos na seção anterior, o projeto de ensino superior no Brasil, considerando suas várias fases, não enfatizou a extensão universitária, ela sempre apareceu em segundo plano, atrás do ensino e da pesquisa.

De acordo com o texto de Luiz Falcão (2020), a trajetória feita no processo de institucionalização da extensão universitária no Brasil é marcada por várias idas e vindas e por influências baseadas na experiências internacionais. Os modelos usados como exemplos foram os das Universidades Populares da Europa, que tinham a intenção de espalhar o conhecimento, e o modelo americano que tinha a intenção de prestar serviços à comunidade. Além disso, ele destaca o papel do Movimento de Córdoba — ocorrido na Argentina, início do século XX, tendo à frente os estudantes daquele país.

A pioneira da utilização de projetos de extensão no mundo foi a Europa — segunda metade do século XIX —, e o seu foco, a princípio, era a educação de adultos, considerando a realidade na qual estavam inseridos. O primeiro curso de extensão aconteceu na universidade de Cambridge, onde vários cursos eram ministrados por docentes das chamadas “universidades populares”, levados para várias regiões do país (FALCÃO, 2020).

A experiência britânica também exerceu influência nos Estados Unidos, onde foi criada a *American Society of the Extension of University Teaching*, primeiramente na Universidade de Chicago em 1892. O foco era atender os setores agrícola, empresarial e liberal com a finalidade de qualificar e inserir os indivíduos nos processos de produção tecnológica.

Na América Latina, a extensão esteve diretamente ligada aos movimentos sociais, e esses movimentos buscavam o progresso e o aumento cultural para os países, principalmente a partir da valorização dos direitos sociais. Um exemplo importante ocorreu no México, em 1917, quando a Constituição Mexicana foi a primeira na América Latina a incluir os direitos sociais no seu texto.

Na Argentina, com o Movimento de Córdoba, em 1918, ocorreu uma grande discussão sobre a relação entre universidade e sociedade, com o intuito de apontar como a universidade poderia contribuir com a expansão da cultura para as classes populares. Os estudantes reivindicavam também a reforma na educação, a democracia e autonomia das universidades e a assistência social aos estudantes. O movimento de Córdoba abriu portas para outros movimentos e serviu de inspiração para a criação, no final da década de 30, da União Nacional dos Estudantes (UNE) no Brasil, que foi uma força atuante na luta pela implementação da extensão no país.

Em meados de 1864, os primeiros sinais de introdução de extensão eram vistos no Brasil. A princípio relacionado à criação e formação de mão de obra para atender às necessidades de cada população com suas variações regionais. Por exemplo, alguns estudantes dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda questionavam problemas sociais, especialmente aqueles ligados à escravidão. Os ensinamentos recebidos nesses espaços universitários gerava um pensamento crítico que se traduzia em inquietação com a realidade, e comparado a outros países, geravam desejo de mudanças também no setor político e social. Pode-se dizer que em alguns desses cursos já existiam atuações de extensão, porém não existia o nome ou a intenção vinda da instituição de aplicá-la ou nomeá-la como tal.

A institucionalização da extensão receberá forte incentivo com a criação das universidades populares tanto na Europa quanto no Brasil.

A universidade popular surge, no Brasil, atrelada ao Ensino Superior. Com a instalação da Universidade Livre de São Paulo, em 1912, recebeu influência do médico Eduardo Augusto R. Guimarães. A grande novidade trazida pela universidade de São Paulo foi o aparecimento de uma Universidade popular, diretamente atrelada ao ensino superior (SOUZA, 2005, p. 255).

Com sua criação, vieram as primeiras atividades de extensão universitária no Brasil. Nela realizavam-se cursos, conferências gratuitas e livres à população, também,

seguindo o modelo norte-americano da *Land Grant College*, criaram a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa com a extensão cooperativa ou rural que dava assistência técnica aos agricultores e assistência aos donos de terra com programas de economia doméstica e apoio aos jovens (FALCÃO, 2020).

A Universidade Livre de São Paulo, perdurou até 1917. No seu quadro docente tinha cem professores. Havia setecentos alunos nos seguintes cursos: Belas Artes, Comércio, Farmácia, Medicina, Odontologia, Engenharia e Direito. Mesmo sem o corpo docente próprio, nessa universidade ofereceram cursos sobre diversos assuntos abertos ao povo (o sagrado, o progresso, a latinidade, o direito, as doenças dentre outros). Eram cursos totalmente diferentes do todo acadêmico, assistemáticos e que não despertavam o interesse das camadas populares. Essa universidade foi fechada por influência e pressão do governo estadual, apesar do apoio recebido da esfera federal. Outras tentativas de afirmar essa atuação junto às populações foram feitas nas universidades Popular do Maranhão, Rio de Janeiro, Universidade Livre do Amazonas, Universidade Livre do Paraná. Foi a Universidade Livre de São Paulo que definiu a primeira proposta de extensão do país: os cursos de extensão. Esta prática difundiu-se nacionalmente (SOUZA, 2005, p. 256).

Em 1931, quando foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras — Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931 — a extensão apareceu como um de seus componentes:

Art. 35. Nos institutos de ensino profissional superior serão realizados os seguintes cursos: [...] f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário.

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo. § 1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extrauniversitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas. § 2º Caberá ao Conselho Universitário, em entendimento com os conselhos técnico-administrativos dos diversos institutos, efetivar pelos meios convenientes a extensão universitária (BRASIL, 1931, online).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Revogado pelo Decreto nº 99.999, de 1991.

Outro marco regulatório importante foi a LDB de 1961 — Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961<sup>2</sup> —, que inclui a extensão, artigo 69, como um dos cursos que podem ser ministrados no ensino superior.

Porém as IES muito pouco fizeram para se adequar, especialmente ao Estatuto no que se refere à extensão e sua institucionalização.

E as atividades de extensão, apesar do texto da lei, continuaram acontecendo irregularmente e em casos isolados, chegando a ganhar mais visibilidade por ocasião do fortalecimento dos movimentos estudantis e a atuação de Paulo Freire.

A ação de Paulo Freire e da União Nacional dos Estudante (UNE) representaram uma nova proposta de extensão, diferenciando-se daquela que vinha sendo feita no país, cuja inspiração eram os modelos europeu e norte-americano. A extensão era vista como uma relação em que universidades e comunidade trocavam saberes. Paulo Freire teve um papel fundamental na modificação da maneira de como deveria ser a relação entre universidade e sociedade. Ele critica a concepção de extensão que era feita, mostrando os seus erros gnosiológicos, pois era preciso concebê-la como uma troca de conhecimento entre instituição de ensino e comunidade, levando em consideração as necessidades reais da duas:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2013, p. 16).

Na sua conhecida ação de educação de adultos, Freire idealizou e implementou ações que levaram a mudanças não só na extensão, mas também na maneira como a universidade seria vista:

As ações de Paulo Freire tomaram uma dimensão especial com a criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) e do Centro Popular de Cultura (CPC)<sup>3</sup>. Segundo Cabral (2012), as ações do SEC criadas por Paulo Freire, em 1962, na Universidade de Pernambuco podem ser consideradas como a “primeira iniciativa extensionista brasileira institucionalizada na universidade” e que não surge no âmbito das ações

---

<sup>2</sup> Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º.

<sup>3</sup> Criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1962.

de órgãos do governo. Elas incluíam professores, técnicos e estudantes da universidade engajados no Movimento de Cultura Popular, uma iniciativa da Prefeitura de Recife para estimular a educação cultural (FALCÃO, 2020, p. 24).

Com a instauração da Ditadura Civil-Militar, esse projeto foi interrompido. Fecharam-se o SEC e o CPC, por serem considerados perigosos para o projeto nacional, e o Estado, então, assumiu a orientação das ações de extensão. A partir daí, a extensão retoma seu caráter técnico e assistencialista do programa desenvolvimentista do governo.

Durante esse período, em 1966, criou-se o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) para fazer as reformas nas universidades, cuja preocupação maior era com a autonomia das universidades. A criação do CRUB terá repercussões nos rumos da extensão.

Mas foi a criação do Projeto Rondon em 1968 o que daria feições às atividades de extensão a partir dos convênios que celebrava com as universidades:

O Projeto Rondon caracterizava a forma ideal de extensão universitária daquele momento, que era a prestação de serviços. Dentre os seus objetivos podemos citar a formação do jovem universitário como cidadão e o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes. Os estudantes eram convidados a ficarem a serviço do Estado no seu projeto de integração e segurança nacional e a Universidade era parceira no processo de desenvolvimento que se pretendia instaurar no país (FALCÃO, 2020, p. 26).

Com a abertura política, ao longo dos anos de 1980, houve aumento crescente das discussões sobre a extensão. Certamente a experiência com o regime ditatorial reforçou o interesse por ações voltadas para os anseios da sociedade e sua transformação. Um dos marcos mais expressivos desse período foi a criação, em 1987, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX).

Nessa década, as universidades resolveram se empenhar mais com a extensão — a nível nacional — e contribuir mais com a função social, e ao longo de vários encontros e debates foi se construindo e elaborando o formato da extensão universitária com sua indissociabilidade com a pesquisa e o ensino: “A proposta do Fórum quando da sua criação era operacionalizar a extensão por meio da socialização do que se produz no ensino e na pesquisa, colocando-a entre os espaços já conquistados por essas duas funções mais consolidadas nas universidades” (FALCÃO, 2020, p. 28). Essa proposta é reforçada

pela Constituição de 1988, no seu artigo 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” (BRASIL, [2020]). A mesma orientação é mantida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 (Lei. n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

A missão do FORPROEX foi discutir e organizar a extensão no país, criando diretrizes uniformes, e para isso, coordenou, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), uma série de encontros, o que desembocou na criação do Plano Nacional de Extensão Universitária em 2001, instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. O maior destaque nesse Plano está colocado no item 23 dos seus objetivos e metas: “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, online). Então, podemos ver que essa diretriz criada em 2001, levou mais de 20 anos para se tornar uma obrigatoriedade, pois só em 2022, no caso da UFPB, os currículos começaram a passar por modificações para que os 10% de extensão fossem incorporados como créditos obrigatórios.

Conforme Falcão (2020, p. 31-32), os eventos abaixo foram importantes para a trajetória da extensão rumo a sua efetivação como prática reconhecida e obrigatória nos currículos:

- Realização, em 2002, do I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o tema “Universidade: conhecimentos e inclusão social”;
- Criação pelo MEC, em 2004, do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, com o objetivo de avaliar as instituições, seus cursos e seus estudantes, no qual a extensão figura como elemento importante;
- Em 2010, o FORPOEX propõe reformulação no conceito da extensão, incluindo o aspecto político na reflexão sobre o tema e a interdisciplinaridade;
- Em 2012, o Plano Nacional de Extensão Universitária, Lei n. 10.172, reafirma a necessidade da integração curricular da extensão universitária como obrigatória nos currículos dos cursos de graduação das universidades públicas.
- Lançamento, em 2012, da Política Nacional de Extensão Universitária pelo FORPROEX, cujo destaque está na priorização da extensão universitária em programas e financiamento por parte do governo federal.

Atualmente, o cenário da extensão se ampliou bastante, muitos projetos foram implementados nas universidades, porém ainda acontecem de forma não obrigatória e sem creditação, em desacordo com os objetivos e metas do PNE 2001-2010, e que foram mantidos no PNE 2014-2024, ou seja, a obrigatoriedade de pelo menos 10% do total da carga horária curricular dedicadas a atividades de extensão. Com o intuito de resolver essa pendência, o MEC publicou a Resolução n. 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 —, que no seu artigo 4º, estabelece: “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” (BRASIL, 2018). A partir daí, as universidades entraram em processo de adequação dos currículos a fim de atender a determinação legal dessa resolução. O que não foi diferente para a Universidade Federal da Paraíba, um das universidades com sólidas experiências no campo da extensão universitária.

#### **4 A EXTENSÃO E SUA CURRICULARIZAÇÃO NA UFPB**

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi criada em 1955, a partir da junção de várias faculdades existentes no estado. Em 1960, ela foi federalizada pela Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, por meio da qual passou a ter autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar. Ela resulta da agregação das seguintes partes: Faculdade de Filosofia da Paraíba; Faculdade de Odontologia da Paraíba; Escola Politécnica da Paraíba; Faculdade de Direito da Paraíba; Faculdade de Medicina da Paraíba; Escola anexa de Enfermagem da Paraíba; Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba; Escola de Engenharia da Paraíba; Escola de Serviço Social da Paraíba; Faculdade de Farmácia, da Universidade da Paraíba, e Faculdade de Ciências Econômicas de Campina Grande.

Um ano após sua federalização, no seu Estatuto, a extensão foi mencionada pela primeira vez como uma das atribuições da universidade. Ele previa a realização de cursos na modalidade extensão, os quais eram destinados a difundir conhecimentos técnicos e apresentavam duas modalidades: de extensão popular e de atualização cultural. Pode-se

inferir que a extensão na UFPB, de acordo com o Estatuto de 1961, caracterizava-se conforme os modelos internacionais de cursos e prestação de serviços que influenciaram a extensão no Brasil como um todo (SERRANO, 2012 apud FALCÃO, 2020, p. 37).

A extensão como fazer acadêmico não apresenta na UFPB dessa época os mesmos significados e características que se acumulam após a década de 1980, entretanto, as práticas de extensão da UFPB promovidas pela extensão rural e as de integração ensino/serviço realizadas na área da saúde tiveram, a partir da década de 1960, um perfil de integração com os serviços, mesmo que numa perspectiva verticalizada de aplicação do conhecimento. São exemplos dessas atividades os atendimentos assistenciais dos cursos de medicina e enfermagem no Pronto Atendimento Médico (PAM), no Bairro de Jaguaribe (SERRANO, 2012, p. 132).

Segundo Serrano (2012), a primeira resolução especificamente voltada para a extensão foi aprovada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPB em 1978. A Resolução 31/78

estabelece em seu artigo 1º que “a extensão universitária da UFPB far-se-á através de cursos e serviços, complementares às atividades de ensino e pesquisa e que resultem na integração da Universidade com setores da comunidade local ou regional, [...]”; e no que se segue, o parágrafo único especifica: “A extensão não implicará necessariamente em assistência, salvo se, preservada a vinculação referida neste artigo, essa conotação for própria da natureza do serviço.” (SERRANO, 2012, p. 133).

Antes disso, em 1976, foi criada uma pró-reitoria que se ocuparia com a extensão, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC), hoje denominada Pró-Reitoria de Extensão. Mas, segundo Serrano (2012), foi a década de 1990 que representou o grande marco para a institucionalização da extensão na UFPB.

Nesse período foram estruturadas várias experiências de extensão, Núcleo de Saúde Coletiva (NESC) e seus projetos de pesquisa e extensão, tais como Saúde do Trabalhador – CERESAT (1988); Projeto Zé Peão (1990); Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (1990); Núcleo Integrado de Pesquisa da terceira Idade – NIETI (1992); Rede UNITRABALHO (1995); entre outros de caráter mais sistemáticos (SERRANO, 2012, p. 134).

Nos anos 1990, o CONSEPE aprovou outra resolução — n. 09/93 — que regulamentou as atividades da extensão da UFPB em conformidade com as exigências do

FORPROEX. Destaque de importância foi a criação do Comitê Assessor de Extensão, que teria como principal função: (i) assessorar a PRAC na elaboração e definição da política de extensão da UFPB, e (ii) estabelecer critérios para avaliação das ações de extensão.

Com esse suporte, a extensão na UFPB vai se institucionalizando, temos, então, um incentivo para a produção acadêmica. O volume de ações de extensão levaram à criação da Revista Extensão Cidadã, que se iniciou como impressa, e a partir de 2006, tornou-se eletrônica. Atualmente está inativa desde 2010.

Sobre a trajetória da extensão na UFPB, em 2008, Ivan Targino Moreira, pró-reitor de extensão no início dos anos 90, listou alguns fatos importantes:

- a aprovação da Resolução 09/93 do CONSEPE;
- a criação do Comitê Assessor da Extensão;
- o estabelecimento dos canais de divulgação das atividades e eventos de extensão;
- a revista de extensão;
- a criação do Programa de Bolsa de Extensão (PROBEX)
- e o prêmio novos autores paraibanos (MOREIRA, 2008 apud FALCÃO, 2020, p. 42).

A essa lista podemos acrescentar a implantação do Banco de Dados de Extensão — BANDEX — primeiro sistema de registro das atividades de extensão e transferência de informações da UFPB, que começou “a funcionar experimentalmente em 1994 e foi institucionalizado em 1999 pela Resolução no 55/99” (FALCÃO, 2020, p. 43). Essa foi uma iniciativa pioneira da UFPB.

Atualmente, diante do incremento da demanda da extensão, tornou-se premente usar os novos recursos tecnológicos para registrar seus dados, e agilizar a operacionalização de suas ações. Então, a partir de 2010, a UFPB celebrou convênio com Universidade Federal do Rio Grande do Norte para se beneficiar do Sistema Integrado de

Gestão por ela criado em 2005, porém somente a partir de 2017 passou utilizar um módulo voltado para a extensão em substituição ao SIGPROJ.

Em resumo, a UFPB desde a sua criação como universidade vem apresentando ações de extensão. Apresenta trajetória semelhante às outras universidades no país. E hoje se encontra no meio do processo desencadeado pela Resolução n. 7/2018 do Conselho Nacional de Educação.

Vejamos os principais pontos dessa resolução (BRASIL, 2018).

Dita as diretrizes para a Extensão na educação superior brasileira: princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos no planejamento, políticas, gestão e avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país.

A extensão torna-se um componente curricular dos cursos de graduação que se vinculam integralmente aos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), Projetos Políticos Institucionais (PPIs) e Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Podendo ainda a extensão se estender para os cursos de pós-graduação.

Os artigos 3º ao 9º trazem a concepção, diretrizes e princípios da extensão.

Destaca-se: a extensão é um processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico, com a função de promover interação transformadora entre a universidade e a comunidade, por meio da aplicação do conhecimento permanentemente articuladas ao ensino e à pesquisa.

Outro destaque importante é o artigo 4º, pois ele afirma, categoricamente, que "as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação".

Além disso, são princípios (teóricos e práticos) da extensão:

- interação dialógica e significativa entre comunidade e sociedade;
- formação cidadã dos estudantes;
- transformação mútua entre sociedade e universidade;
- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, com destaque para aquelas consideradas relevantes como educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;
- promoção da reflexão ética em suas frentes múltiplas;

- ações engajadas no enfrentamento das questões da sociedade brasileira;
- atuação na produção e na construção de conhecimentos atualizados e coerentes.

A partir de 2018, começa o processo de adequação dos currículos dos cursos da UFPB, porém não de forma tão rápida. Somente em 2021 foi criada a Comissão de Creditação da Extensão da UFPB. Constituída pela Portaria nº 362/2021, de 17 de maio de 2021, atualizada pela Portaria nº 1034, de 04 de outubro de 2021 do Gabinete da Reitoria, composta por servidores da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) e demais membros da comunidade acadêmica. Como podemos perceber, é a partir de 2022 que essa comissão lança o Manual de Creditação da Extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2022).

O manual,

foi pensado e desenvolvido para dar suporte aos gestores dos cursos acerca das reflexões e ações sobre a integralização da extensão nos currículos; e está pautado pela Resolução nº 07 de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Resolução CONSEPE nº 2 de 2022, que dispõe a Política de Creditação na UFPB. Essas resoluções trazem grandes avanços para os cursos de graduação, inserindo a extensão como atividade obrigatória em todos os cursos e para todos os discentes, de forma a trazer para a prática a tão desejada articulação entre o ensino e a extensão.

Destacamos que, tendo como base o Parecer CNE/MEC n.º 498/2020, publicado em 28 de dezembro de 2021, a creditação da extensão nas instituições universitárias do Brasil deverá ser implantada até 19 de dezembro de 2022 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2002, p. 9).

Basicamente, o manual traduz a Resolução CONSEPE n. 2 de 2022, referida acima. Dessa forma, recorreremos ao manual para caracterizar o processo de curricularização da extensão na UFPB, fazendo referência à Resolução n. 2/2022.

A grande tarefa que a curricularização traz é transformar as atividades de extensão em componentes curriculares obrigatórios, podendo ser implementada como programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviço e seus produtos. O princípio fundamental da curricularização é tornar efetiva a política de responsabilidade social da UFPB, também ampliando sua articulação com a sociedade.

Consequentemente, espera haver impactos na formação dos discentes e na qualificação docente, na medida em que aproxima o saber acadêmico/universitário da comunidade, pautado nas reais demandas dos setores da sociedade.

As atividades de extensão universitária devem ser desenvolvidas preferencialmente de modo interdisciplinar, multidisciplinar e/ou transdisciplinar, e que envolvam diretamente a comunidade externa sem, contudo, prejuízo para a comunidade acadêmica. Podem ser executadas nas formas de:

**I - Programa:** conjunto articulado de projetos e/ou de outras atividades de extensão (cursos, oficinas, eventos, prestação de serviços) que, integrado ao ensino e/ou à pesquisa e em consonância com as políticas institucionais da Universidade, estejam direcionadas às questões relevantes da sociedade, com caráter regular e continuado e com tempo mínimo de execução de 06 (seis) meses;

**II - Projeto:** uma ação processual e/ou contínua de caráter educativo, social, artístico, cultural, científico e/ou tecnológico, com objetivos específicos e que cumpra o preceito da indissociabilidade da extensão, do ensino e da pesquisa;

**III - Curso e Oficina:** ações pedagógicas de caráter teórico e/ou prático, planejadas e organizadas de modo sistemático, que se proponham a socializar os conhecimentos produzidos na Universidade e/ou em outros setores da sociedade, realizadas de forma presencial, a distância, remota (síncrona ou assíncrona) e/ou híbrida, vindo a contribuir para uma melhor articulação entre os saberes acadêmicos e/ou populares, como, também, proporcionar a transferência de tecnologia e de práticas sociais;

**IV - Prestação de Serviços:** ações pelas quais são disponibilizadas ao público habilidades, conhecimentos e/ou infraestrutura de domínio da Universidade sob a forma de atendimentos, consultas, exames e ensaios laboratoriais, procedimentos especializados, curadoria, consultorias, assessorias, assistência técnica e manutenção de equipamentos e outras atividades similares;

**V - Evento:** uma ação que consiste na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica; de conhecimentos e/ou de produtos culturais, artísticos, esportivos, científicos e/ou tecnológicos, desenvolvidos, conservados ou reconhecidos pela Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2022, p. 13).

É fundamental que essas modalidades estejam incluídas e previstas nos componentes curriculares obrigatórios e/ou flexíveis, de maneira que suscite o debate e a vivência com a mesma importância que as outras atividades acadêmicas, como a pesquisa e o ensino.

A creditação da extensão nos cursos de graduação poderá ser incluída nas estruturas curriculares por meio de um ou mais dos componentes curriculares: disciplina ou módulo, atividades acadêmicas de caráter extensionista, unidade curricular de extensão (UCE) e aproveitamento de atividades curriculares complementares flexíveis e experiência profissional.

Pode ser, resumindo, inserida como componente curricular obrigatório, optativo e flexível. O manual destaca que é importante que seja priorizada a oferta como obrigatoriedade, pois isso garante a oferta semestralmente, e assim facilita o cumprimento por parte do discente.

Quando ela é ofertada como componente curricular optativo, cria-se uma dependência a uma série de circunstâncias que podem reduzir a oferta dos componentes curriculares pelos departamentos responsáveis, o que poderá dificultar a integralização do percentual destinado à extensão no currículo do/a discente.

Há duas formas de se ofertar as atividades de extensão como disciplina: (a) como uma disciplina em si, com carga horária e ementa própria, cuja nomenclatura é Unidade Curricular de Extensão (UCE); (b) híbrida: quando as atividades de extensão são incluídas como conteúdo de outra disciplina, o que exige adequação dos componentes didáticos da referida disciplina para se adequar às atividades de extensão.

Além dessas instruções, o manual define como deve ser feita a avaliação da creditação da extensão e o papel do NDE (Núcleo Docente Estruturante) no processo.

Ele também chama a atenção para a forma como deve acontecer a avaliação da aprendizagem discente nos componentes curriculares destinados à extensão e sua creditação, cujos parâmetros são o desempenho acadêmico e a assiduidade. A verificação do desempenho, assim como acontece em qualquer disciplina, será realizada ao longo do período letivo, compreendendo: avaliação da aprendizagem e verificação da frequência nas atividades didáticas e de extensão. No caso das disciplinas híbridas, poderá ser considerada, pelo menos, uma avaliação para a vivência do discente na ação de extensão ou no produto gerado pela vivência, cujo produto pode ser uma das formas de avaliação da aprendizagem discente. Também é importante que a vivência se traduza em algum produto para que ele possa ser difundido, divulgado e transferido para os demais setores da sociedade, no formato de “livros, anais, artigos, textos, revistas, manuais, cartilhas, jornais, relatórios, podcast, pareceres, laudos, vídeos, filmes, vinhetas, programas de

rádio e TV, softwares, jogos, CDs, DVDs, partituras, arranjos musicais, roteiros, entre outros produtos oriundos das ações de extensão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2022, p. 44).

## **5 DIFICULDADES, DESAFIOS E DESDOBRAMENTOS DA CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

O Curso de Ciências Sociais da UFPB foi criado em 1994, vinculado ao Departamento de Ciências Sociais, tendo como antecedente o Programa de Pós-Graduação em Sociologia (à época Mestrado em Ciências Sociais) fundado em 1979. De lá para cá foi passando por reformulações até atingir o desenho que apresenta hoje. Até 2009, funcionou apenas o bacharelado, e então, em 2007 foi discutido e elaborado o projeto pedagógico para um curso de licenciatura em ciências sociais, entrando em funcionamento em 2009 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2007a). Os currículos são avaliados periodicamente, e a partir do resultado dessas avaliações, eles são reformulados para se adequarem às exigências de atualização. A exigência mais recente é a da creditação da extensão, portanto, tanto a licenciatura quanto o bacharelado encontram-se em fase de reestruturação curricular, sendo que a licenciatura está em fase de conclusão, já com a proposta de creditação da extensão finalizada, aguardando a sua implementação. O bacharelado, por outro lado, ainda não teve o processo iniciado.

Atualmente, o Departamento de Ciências Sociais conta com 44 professores e professoras efetivos no seu quadro e uma professora visitante. Quase todos possuem título de doutorado (seis possuem apenas o título de mestre). Estão distribuídos nas três áreas que formam as ciências sociais da seguinte forma: antropologia (10 + a professora visitante), ciência política (08) e sociologia (26).

Do ponto de vista geral, o curso de ciências sociais oferece aos alunos a formação em sala de aula, demais atividades como, orientação de trabalhos de conclusão de curso e o programas acadêmicos: monitoria, PIBIC, PIBID, extensão e residência pedagógica. Além disso, a Coordenação do Curso mantém o funcionamento da Revista Caos, criada para publicar a produção acadêmica dos alunos do curso de graduação.

O bacharelado é uma graduação destinada a pessoas que pretendem realizar atividades de pesquisa e/ou docência no ensino superior, em universidades, órgãos públicos ou privados de planejamento e desenvolvimento, órgãos de gestão pública,

análise de políticas públicas, associações estatais, não governamentais e civis, bem como outras atividades de consultoria e assessoria em pesquisa e análise social.

A licenciatura tem como objetivo a formação de licenciados em ciências sociais, com a intenção de capacitar profissionais com conhecimentos, práticas e objetivos do cientista social, além da formação pedagógica. Isso inclui preparar indivíduos para atuarem em programas de ensino, dedicados à pesquisa, produção e aplicação do conhecimento artístico e técnico-científico, valorizando as particularidades dos conteúdos e instrumentos necessários para formar os alunos. A formação pedagógica também reconhece a importância da interdisciplinaridade entre diferentes campos do conhecimento, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação entre teoria e prática como princípios fundamentais.

As modificações curriculares que antecederam a atual não se preocupavam com a extensão, neles as atividades de extensão não eram reguladas; até poderiam ser creditadas, mas de forma irregular e desproporcional, ou seja, seriam aproveitadas como componentes flexíveis. Esses componentes, limitados a uma quantidade específica de créditos (em torno de 120 horas, ou 8 créditos), incluíam atividades como, participação em eventos científicos, participação em programas acadêmicos (iniciação científica, monitoria, extensão), publicação de artigos, resenhas etc.: “São atividades de conteúdo livre os seminários, colóquios, projetos de ensino, pesquisa e extensão, cumpridos pelo aluno, seguindo, todas elas, a regulamentação do Colegiado do Curso” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2007, p. 14). A extensão, nessa perspectiva, era pouco valorizada, e servia mais ao propósito de preencher créditos faltantes do que como elemento pedagógico-formativo do currículo.

Em nenhuma parte dos PPCs<sup>4</sup> existentes, a extensão figura como importante. Citando o exemplo do PPC da licenciatura de 2007, quando se refere ao perfil, competências e habilidades do licenciado, podemos ver que, segundo ele, a formação em Ciências Sociais para licenciados tem como foco principal a preparação para a atuação como professores no Ensino Básico. Ou seja, esses profissionais poderão trabalhar em escolas ou outras instituições educacionais públicas e privadas, ensinando as disciplinas que fazem parte do campo das ciências sociais, como sociologia, antropologia e ciência política. Além disso, estarão capacitados a oferecer consultoria, planejamento e outras

---

<sup>4</sup> Anteriormente era denominado Projeto Político Pedagógico (PPP), atualmente é conhecido como Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

atividades relacionadas ao tema dentro de sua área de competência. A formação visa, portanto, desenvolver habilidades para a pesquisa e a docência em ciências sociais, com ênfase em competências como:

- a) domínio dos conceitos fundamentais das ciências sociais;
- b) conhecimento das principais linhagens de pensamento na antropologia, ciência política e sociologia;
- c) convívio com a literatura especializada contemporânea;
- d) domínio do instrumental de pesquisa;
- e) capacidade de formular projetos de investigação;
- f) capacidade de formular análises retrospectivas e projetivas na área;
- g) domínio dos conteúdos necessários à formação pedagógica;
- h) capacidade para reflexão crítica sobre o papel da escola na sociedade brasileira;
- i) atuação interdisciplinar no ensino das ciências sociais;
- j) articulação de competências técnica, política e humana;
- k) atuar com coerência entre sua formação e a prática profissional;
- l) ter na pesquisa, o foco no processo de ensino e de aprendizagem, considerando que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2007b, p. 11)

O que se constata é a completa ausência da extensão nas competências e habilidades que formam o perfil do licenciado em ciências sociais conforme as diretrizes do PPC de 2007. Não há menção aos propósitos e objetivos da extensão universitária conforme apresentados anteriormente, e previstos pela Resolução 02/22 do Consepe.

É bom lembrar, brevemente, como surge a licenciatura em ciências sociais na UFPB. O objetivo da criação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, apresentado no Projeto Político Pedagógico de 2007, foi uma evolução do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais que começou em 1994, vinculado ao Departamento de Ciências Sociais da UFPB, de acordo com a Resolução 04/93 do CONSUNI, e cujo currículo foi organizado pela Resolução 30/93 do CONSEPE. Desde sua criação, o curso passou por cinco reestruturações, sendo as duas primeiras regulamentadas pelas Resoluções 47/95 e 06/97, que envolveram pequenas mudanças na carga horária e inclusão de novas

disciplinas ou pré-requisitos entre elas. Já em 1998, 2000 e 2005, as mudanças foram mais significativas e influenciadas pelas exigências da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Em 1998, a Resolução 44/98 do CONSEPE alterou a estrutura curricular do curso, concentrando a habilitação de bacharelado na área de sociologia e reduzindo a carga horária para 2.730 horas, totalizando 182 créditos. A partir desse ano, começou a discussão para uma mudança mais contextualizada e racional do currículo, que culminou em 2000 com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais, que flexibilizou e aboliu a exclusividade da sociologia como área de concentração, incluindo também a Antropologia e a Ciência Política. A Resolução 01/2000 do CONSEPE revogou a 44/98 e passou a reger a nova estrutura curricular, reduzindo significativamente a carga horária para 2.325 horas, correspondente a 155 créditos. O curso mudou de nome, passando a ser chamado de Curso de Graduação em Ciências Sociais, e continuou funcionando no turno da manhã.

Em 2005, o curso passou novamente por um processo de avaliação, que resultou na elaboração e aprovação pelo CONSEPE de um Novo Projeto Político Pedagógico, que entrou em vigor a partir do primeiro semestre de 2007, conforme a Resolução nº 18/2006 do CONSEPE, que revogou a 01/2000. Neste novo projeto, o currículo perdeu parte da flexibilidade conquistada na reforma de 2000, além de ter sua carga horária aumentada para 2.820 horas, equivalente a 188 créditos, para se adequar às novas normas do Conselho Nacional de Educação previstas na Resolução CNE/CES nº 17/2002 (Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia). As três áreas de concentração foram fortalecidas, e a flexibilização foi reduzida, tornando-se mais fechado quanto à trajetória do aluno nas três áreas de concentração (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2007b).

Com foi dito, em todas esses processos de discussão e modificação dos currículos, a extensão não mereceu créditos importantes. Isso acontece porque, como tentamos mostrar nas outras partes da monografia, nas universidades não se tem a prática de uma cultura extensionista. Então, o curso e o departamento de ciências sociais não se constituem exceção. É uma realidade da universidade brasileira.

Isso não quer dizer, porém, que no Departamento de Ciências Sociais, ao longo de sua história, a extensão tenha sido inexistente. Por exemplo, informações que

coletamos no site do DCS nos dizem sobre a existência e a localização da extensão na vida do DCS.

**Quadro 1** – Levantamento sobre programas acadêmicos do DCS

Projeto de Pesquisa (1997 – 2023)	Ações Extensão (2017-2023)	Projeto de Monitoria (2019-2023)
200	73	37

Fonte: compilado do site do DCS (<https://www.cchla.ufpb.br/dcs>). Acesso em 18 abr. 2023.

Vemos que as chamadas “ações de extensão” contabilizaram um número de 73 eventos, o que pode envolver desde palestras isoladas, cursos mais duradouros ou projetos ligados à política de extensão da UFPB, ao passo que as pesquisas somam 200 projetos, e sua designação é bastante precisa, ou seja, são “projetos” e não simplesmente “ações”. Em relação à monitoria, o número é mais modesto; não aparecendo informações sobre o PIBID e a residência pedagógica. É preciso frisar que a diferença quantitativa da pesquisa em relação aos outros elementos pode ser atribuída à diferença na quantidade de anos, pois para a pesquisa, os registros começam em 1997, enquanto a extensão registra a partir de 2017, e a monitoria a partir de 2019. Sem questionar a possibilidade de isso ser verdadeiro, podemos, entretanto, ver aí um certo privilégio para a pesquisa, que por ser vista como mais importante mereceu maior atenção nos registros.

Diante desse cenário, no qual falta a prática da extensão e, conseqüentemente de uma “cultura” extensionista, a proposta de creditação da extensão como obrigatória deve ter encontrado alguns obstáculos para ser implementada. Por isso, aplicamos questionários com professores membros participantes do NDE do Curso de Ciências Sociais na UFPB.

O NDE do curso — responsável pela reestruturação do PPC da licenciatura — é composto por professores (além do coordenador e vice do curso), apenas três se dispuseram a responder ao questionário. Antes de apresentarmos as respostas dadas por eles, resumiremos o resultado do trabalho do núcleo em relação à creditação da extensão no novo PPC da licenciatura.

A Resolução 02/22 do CONSEPE estabelece que o percentual destinado às atividades de extensão deve ser de, no mínimo, 10% da carga horária total do currículo.

Vejamos como ficou a distribuição dos componentes curriculares do novo PPC da licenciatura. Nele, ao contrário dos PPCs que o antecederam, há um tópico voltado para a extensão:

Este Projeto Pedagógico do Curso tem 10% da carga-horária reservada para a Extensão, conforme exigência do Conselho Nacional de Educação (CNE n. 07/2018). A extensão, conforme a Resolução n. 07/2018 Art. 3º, é um “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”. A curricularização da Extensão no PPC está em conformidade também com as normas da Resolução CONSEPE/UFPB n. 02/2022.

Os princípios norteadores da extensão neste PPC são:

I – A relação dialógica com grupos comunitários e sociedade promovendo a troca de saberes;

II – A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

III. A interdisciplinaridade;

IV – Impactar a formação discente e desenvolver potencial crítico a partir do contato interessado com agrupamentos e situações sociais.

Na matriz curricular da Licenciatura, o cumprimento da carga-horária de extensão se dará através dos seguintes componentes:

<b>CREDITAÇÃO DE EXTENSÃO LICENCIATURA DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS</b>			
<b>UNIDADE CURRICULAR DE EXTENSÃO — UCE</b>			
<b>COMPONENTE (UCE)</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>CR</b>	<b>HR</b>
Unidade Curricular de Extensão I	Mapeamentos e vivências nas experiências da extensão universitária na UFPB e/ou nas Ciências Sociais. Integração, diálogos e apoios a organização de eventos nas ciências sociais.	4	60
Unidade Curricular de Extensão II (Atividade de orientação coletiva)	Diálogos universidade, escola e comunidade. Elaboração, aplicação e avaliação coletiva de projetos sociais para o público escolar e/ou universitário.	4	60
Unidade Curricular de Extensão III (Atividade de orientação coletiva)	Planejamento, organização e avaliação de projetos e/ou eventos de extensão. Extensão, comunicação e divulgação.	4	60
<b>SUBTOTAL</b>		<b>12</b>	<b>180</b>
<b>TÓPICOS ESPECIAIS</b>			

COMPONENTE	CONTEÚDO	CR	HR
Tópicos Especiais em Ciências Sociais III - Extensão	Extensão via Edital PROEX; estágio não obrigatório; atividade profissional.	5	75
Tópicos Especiais em Ciências Sociais IV - Extensão	Extensão via Edital PROEX; estágio não obrigatório; atividade profissional.	5	75
<b>SUBTOTAL</b>		<b>10</b>	<b>150</b>
<b>TOTAL</b>		<b>22</b>	<b>330</b>
<b>DISCIPLINA OPTATIVA</b>			
Unidade Curricular de Extensão IV	Atividades de extensão nas quais os estudantes participem da organização, execução e avaliação da ação. Podem ser programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços.	4	60

(UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2023, p. 18-19)

Tem-se, então, para creditação da extensão nos 10% do currículo, uma disciplina obrigatória no segundo período (UCE I/60 horas), uma disciplina obrigatória no sexto período (UCE II/60 horas), outra, também obrigatória (UCE III/60 horas), no sétimo período. As duas últimas funcionarão como atividades de orientação coletiva. O resto da carga horária da extensão deverá ser complementada pelos tópicos especiais em ciências sociais (TECS III e TECS IV), que se referem ao aproveitamento de conteúdos flexíveis voltados à extensão. Além disso, há a possibilidade de os alunos contarem com uma disciplina optativa de extensão (UCE IV).

Vejamos as respostas ao questionário.<sup>5</sup> Ele contém perguntas sobre o andamento do curso e resultados dos debates sobre a creditação da extensão universitária, cujo objetivo é conhecer e compreender os desafios e dificuldades para a implementação da creditação da extensão no curso de licenciatura em ciências sociais. As respostas foram agrupadas em cinco categorias básicas conforme veremos a seguir:

**a) Sobre a prática da extensão no DCS: história, quantidade de projetos, professores e alunos envolvidos**

<sup>5</sup> Cinco professores participantes do NDE foram chamados para participar desta pesquisa, mas apenas três se disponibilizaram. Para alguns, a não participação se deu por ser uma pesquisa que poderia comprometer os pares.

Para contextualizar a situação da extensão no DCS, perguntamos sobre a história, a prática e o reconhecimento dela no DCS. As respostas foram as seguintes:

Acredito que é uma prática regular entre alguns professores e grupos que já se dedicam a essas atividades há muito tempo. Sobre o reconhecimento, não diria que a prática é secundarizada, contudo, entendo que por muitos anos as lógicas de avaliação da universidade não reconheceram a importância da extensão e premiaram apenas a pesquisa. Nesse sentido, não vejo um problema no DCS, mas no histórico dos nossos sistemas de avaliação da produção acadêmica.

Sinceramente, não conheço a história da extensão no DCS. Acredito que tenha sido sempre praticada até porque há muitas afinidades entre certo tipo de ciências sociais e atividades de extensão, especialmente naquilo que se entendia como “trabalhar com comunidades”. Apesar de nunca ter feito, acredito que os colegas realizam atividades de extensão numa escala média. (E1)

Ela (E1) afirmou não ter conhecimento sobre quais são os projetos de extensão existem no DCS, nem quem são os professores responsáveis por esses projetos e nem a quantidade de alunos envolvidos.

Para o segundo entrevistado (E2), a prática de extensão no DCS “é irregular, e para a maioria do corpo docente, sem muito reconhecimento”, e “foi sempre praticada, mas numa escala reduzida” (E2). Esse entrevistado demonstrou conhecimento sobre a quantidade de projetos e alunos envolvidos na extensão no DCS, alegando como fonte de informação o site do DCS.

Para o terceiro entrevistado (E3), há prática de extensão no departamento e

os projetos são desenvolvidos de acordo com os interesses e motivação de cada professor, não havendo uma instância departamental que acompanhe, discuta, estimule o desenvolvimento da prática de extensão universitária. Isto contribui para que a extensão não tenha o mesmo lugar que outras atividades como docência e pesquisa têm no departamento.

[...] até onde tenho conhecimento, as atividades não estão integradas no departamento. No entanto, em virtude do movimento de creditação da extensão, a partir da atualização do PPC da Licenciatura, a necessidade de o Departamento trabalhar de forma integrada tem sido reconhecida e alguns passos importantes foram dados como a criação de uma comissão de extensão do departamento que, além de discutir as mudanças no projeto pedagógico tem a função de pensar a extensão de forma mais ampla estimulando esta prática no departamento de forma mais articulada. (E3)

Em resumo, os professores reconhecem a existência de atividades de extensão no DCS, atribuindo a essa existência uma longa data, porém reconhecem que elas não mantêm uma regularidade, e possuem pouco reconhecimento se comparada às atividades de pesquisa. Expressam que essa realidade não é exclusiva do Departamento de Ciências Sociais, mas sim é algo generalizado em todas as universidades públicas brasileiras. Essa afirmação é corroborada pelo que nos dizem as publicações sobre a extensão no ensino superior brasileiro, conforme vimos nas seções iniciais desta monografia.

### **b) Sobre a obrigatoriedade da extensão e as dificuldades que se enfrentará para sua creditação**

As perguntas que fizemos neste quesito procuram compreender a posição dos professores sobre a obrigatoriedade ou a imposição vinda de cima para que a extensão seja creditada nos currículos. Considerando que no cenário do ensino superior a extensão não é uma prática bastante regular e que carece de maior reconhecimento, podemos esperar a existência de obstáculos para sua implementação. Vejamos as respostas dos entrevistados:

Diz E1: “Acho burocrático. Seria interessante estimular a extensão sem torná-la obrigatório”. Para ela, as principais dificuldades, provavelmente, serão:

A mentalidade burocrática que acredita que resolve todos os problemas apenas criando novas regras e punindo quem não as cumprir;

O desconhecimento de grande parte do corpo docente, onde me incluo, sobre o histórico da extensão e seus debates;

A grande sobrecarga de trabalho e obrigações que já existe [para os docentes];

Falta de recursos financeiros [para implementar as atividades de extensão] (E1).

Ao contrário de E1, o entrevistado 2 disse que é “a favor da creditação de extensão, pois ela é uma medida necessária para estreitar o vínculo entre a universidade e a comunidade”. Para ele, a maior dificuldade a ser enfrentada será a “falta de compromisso e experiência dos docentes do DCS com projetos de extensão” (E2).

O terceiro entrevistado (E3) considera que a extensão

não deveria ser creditada de forma obrigatória. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão já está instituída como princípio institucional e sua existência tem sido percebida por diferentes caminhos na vida universitária. Embora a obrigatoriedade preveja o desenvolvimento e expansão destas atividades de extensão de forma mais satisfatória, o que é necessário que seja feito para que a extensão não siga figurando como uma atividade menor no chamado “tripé” universitário, entendo que sua obrigatoriedade via creditação pode desvirtuar este princípio à medida em que venha a ser considerado como “mais uma disciplina” sem que se estimule o desenvolvimento de outras atividades.(E3)

Sobre as dificuldades, ele acrescenta que a sua “participação neste debate é recente”, por isso não possui bastante clareza sobre as dificuldades, porém acredita que “a inexistência de um projeto geral que inclua as iniciativas curriculares, mas não se limitem a elas, é uma dificuldade, junto [ainda] à resistência ou dificuldade de alguns docentes a sua realização” (E3).

### **c) Sobre o processo de trabalho para a creditação da extensão no PPC da licenciatura**

As perguntas que correspondem a este tópico procuraram apreender como foi o processo de trabalho para incluir a extensão no currículo da licenciatura em ciências sociais. Conforme vimos anteriormente, essa tarefa cabe ao NDE e à coordenação do curso. O propósito é verificar o tipo de dinâmica adotada, se ela envolveu a mobilização da comunidade acadêmica de forma mais abrangente ou se se restringiu ao NDE.

Para a primeira entrevistada,

Houve alguma discussão, alguns debates nas reuniões do Departamento. Não sei se isso é o que se entende por mobilização e, principalmente, não tenho o sentido comparativo de outros departamentos para saber se é suficiente.

Tivemos várias reuniões, muitos debates e alguns conflitos sobre o entendimento de como implementar as atividades de extensão no nosso curso — o que considero perfeitamente natural num ambiente acadêmico. Ao final, acredito que chegamos a um nível razoável de concordância sobre os ideais da extensão. (E1)

De forma mais direta e resumida, o entrevistado 2 afirma que “houve discussão, mas não [houve] mobilização” (E2). E quanto à participação dos discentes, “até agora não

houve discussão nem mobilização” (E2). Segundo ele, o que mais determinou o trabalho do NDE e da coordenação do curso foi o “reconhecimento da necessidade de cumprir as exigências da nova legislação. Faltava debate sobre as suas implicações pedagógicas ou acadêmicas para o Curso” (E2).

Para o entrevistado 3, “a discussão ocorreu mais sistematicamente no NDE, sendo mais pontual no conjunto do departamento. Creio que a definição de uma comissão de extensão poderá contribuir para a ampliação do debate” (E3). Ele, por ter ingressado no NDE recentemente, alegou não ter acompanhado todo o processo, pois, à época, o trabalho já estava avançado.

As falas nos mostram que a obrigatoriedade, a burocracia, foi o que mais motivou o processo; e como consequência, parece que não houve tempo para se criar um debate capaz de mobilizar e ampliar as discussões sobre o assunto. Vemos, então, que houve pouco envolvimento efetivo do corpo docente do DCS, e menos ainda, o envolvimento dos discentes no processo de reformulação do PPC do curso de licenciatura em ciências sociais a fim de incluir as atividades de extensão como componente curricular obrigatório.

A conversa se dava entre os membros do NDE, os coordenadores do curso, em menor escala com os demais professores do DCS (nas reuniões ordinárias do departamento), e a comunicação direta com o setor da PRG (Pró-reitoria de Graduação) responsável pelos currículos.

#### **d) Sobre as expectativas para o curso de ciências sociais com a creditação da extensão**

Neste tópico, falaremos sobre o que os professores esperam que vá acontecer na rotina do curso com a efetivação da obrigatoriedade da creditação da extensão no currículo.

Até 2022, minha maior expectativa para o curso de CS e para a universidade pública era a sobrevivência. Agora, se for permitido esperar mais que a sobrevivência, preciso pensar um pouco mais... (E1)

A implementação será problemática com risco de se tornar um projeto virtual. (E2)

Acredito que a creditação pautará de forma mais sistemática a extensão no curso; mas não tenho clareza se isto se configurará em um aumento das ações pelo conjunto do departamento ou se permanecerá como ação dos já identificados como a extensão. Espero que haja uma expansão e um maior reconhecimento. (E3)

As respostas não indicam otimismo em relação às expectativas. Apesar da obrigatoriedade, a extensão pode se converter em um “projeto virtual”, ou não levar à expansão e maior reconhecimento dela. A fala de E1 chama atenção por demonstrar certa indiferença em relação ao futuro.

#### **e) Sobre a relação entre a obrigatoriedade e o processo pedagógico-formativo**

O propósito, ao colocarmos a questão que leva a este tópico, foi reforçar a relação entre uma obrigação colocada pelo MEC e processo pedagógico formativo. Isso nos mostra como os entrevistados avaliam o sucesso da creditação para a formação dos discentes e dos próprios docentes.

A entrevista 1 disse que “não entendeu a pergunta”.<sup>6</sup>

Os outros (E2, E3) foram precisos ao afirmar:

A creditação de extensão deve ter uma contrapartida pedagógica. Será necessário conscientizar estudantes sobre a importância do papel social do curso e da universidade.

Não identifico correspondência com a obrigatoriedade da creditação; é possível levar a sério a extensão sem que esta se converta em crédito.  
(E3)

As respostas à pergunta (cf. nota de rodapé) demonstram que a obrigatoriedade não é uma condição indispensável para que o potencial da extensão universitária seja aproveitado para a formação dos discentes. Sabem que ele existe e que é necessário para a formação e para a aproximação e benefícios da comunidade, porém, se for feita apenas para atender uma exigência legal, poderá perder sua finalidade.

---

<sup>6</sup> Na sua avaliação, qual é a correspondência entre a legalidade (obrigatoriedade da creditação) e o processo pedagógico-formativo?

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, abordei o tema da curricularização da extensão no curso de Ciências Sociais, com base nos resultados das pesquisas realizadas. Concluí que a extensão é essencial e beneficiará não apenas o corpo docente, mas todo o conjunto. O projeto de ensino superior no Brasil, considerando suas várias fases, não enfatizou a extensão universitária, ela sempre apareceu em segundo plano, atrás do ensino e da pesquisa.

A trajetória feita no processo de institucionalização da extensão universitária no Brasil é marcada por várias idas e vindas. No entanto, a falta de consenso sobre a obrigatoriedade da curricularização da extensão prejudica a qualidade dos resultados dos projetos. Embora eu seja a favor da implementação obrigatória da extensão universitária, acredito que esse assunto ainda é pouco explorado na universidade. Deveria haver maior divulgação das vagas e maior promoção de eventos e premiações dos projetos, tanto para os professores como para os alunos, visando obter melhores resultados para a educação e para a sociedade.

A ação de Paulo Freire e da União Nacional dos Estudante (UNE) representaram uma nova proposta de extensão, diferenciando-se daquela que vinha sendo feita no país, cuja inspiração eram os modelos europeu e norte-americano. A extensão era vista como uma relação em que universidades e comunidade trocavam saberes.

Esses projetos e eventos seriam implantados não só dentro das universidades mais principalmente fora, em locais mais críticos de falta de informações, comunidades e vilarejos, com o intuito de levar informações para outras pessoas, abordando assuntos como pandemias, epidemias, doenças transmissíveis entre outras informações. Tendo em vista que a extensão poderia receber o mesmo reconhecimento e prestígio concedidos à pesquisa científica. Portanto, a curricularização da extensão está avançando lentamente e com dificuldades.

Durante a pesquisa, deparei-me com algumas dificuldades para obter respostas e realizar entrevistas com os professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE), pois alguns se recusaram a responder aos questionários. Para minha surpresa, alguns relataram sobre projetos, mas não participam deles por não estarem relacionados à área em que trabalham e por não se identificarem, preferindo focar mais em pesquisas.

Alguns dos entrevistados expressaram sua discordância em relação à obrigatoriedade da curricularização, defendendo que a participação em projetos seja uma escolha do aluno ou do professor, permitindo que cada um escolha o tema ou projeto com o qual se identifica e trabalhe. Para serem obtidos maiores resultados em relação a extensão poderiam ser definidos vários temas, como de pesquisas e artigos, assim cada aluno e cada professor trabalharia na área que mais se identificam.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto N. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1931. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19851.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808). Acesso em: 1 mar. 2022.

CUNHA, L.A.C.R. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FALCÃO, Luiz Daniel C. **A institucionalidade da extensão universitária a partir do SIGAA: perspectiva dos docentes extensionistas da Universidade Federal da Paraíba**. 2020. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*. Originalmente publicado em 1968.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdCVKtgLrFskfxLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Avaliação institucional da extensão universitária na UFPB: a regulação e a emancipação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SOUZA, Olga S. S. de. A extensão universitária e as universidades populares. **Revista da Faced**, n. 9, p. 253-264. 2005. Disponível em: <http://antiga.uffs.edu.br/wp/wp-content/uploads/2010/06/A-extens%C3%A3o-universit%C3%A1ria-e-as-Universidades-Populares.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Bacharelado em ciências sociais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto político-pedagógico do curso de graduação em ciência sociais: licenciatura/noturno.** João Pessoa: Coordenação do Curso de Ciências Sociais, 2007b. mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Manual de creditação da extensão.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em ciências sociais** João Pessoa: Coordenação do Curso de Ciências Sociais, 2023. mimeo.

## **APÊNDICE A – Roteiro do questionário**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Título: Curricularização da extensão no Curso de Ciências Sociais da UFPB

Aluna: Roseane Alves

### **Dados do(a) entrevistado(a):**

Idade:

Sexo:

Cor/raça:

Área de atuação: ( ) Antropologia ( ) Ciência Política ( ) Sociologia

Maior titulação:

### **Perguntas:**

1. Na sua concepção, como se dá, atualmente, a prática da extensão universitária no Departamento de Ciências Sociais? É uma prática regular? Possui reconhecimento significativo do corpo docente ou é uma atividade secundarizada?
2. O/a senhor/a tem conhecimento da história da extensão no DCS? Ela foi sempre praticada? Em que tipo de escala: ampla, média, reduzida ou quase inexistente?
3. O/a senhor/a tem conhecimento de quantos projetos de extensão estão em vigor? Se sim, poderia falar sobre eles?
4. O/a senhor/a tem conhecimento sobre a quantidade de alunos do Curso de Ciências Sociais envolvidos em atividades de extensão?
5. O/a senhor/a sabe se há algum projeto integrado de extensão no DCS?
6. O/a senhor/a conhece alguma política de incentivo e divulgação da extensão realizada no/pelo DCS?
7. O/a senhor/a tem envolvimento em projetos de extensão? Quais? Desde quando?
8. Como o/a senhor/a avalia a obrigatoriedade da creditação da extensão?
9. Na sua avaliação, quais são as dificuldades para se efetivar a exigência legal da creditação da extensão?
10. Na sua avaliação, qual é a correspondência entre a legalidade (obrigatoriedade da creditação) e o processo pedagógico-formativo?
11. O/a senhor/a tem conhecimento se houve mobilização da totalidade do quadro docente do DCS para discussão do processo de creditação.
12. O/a senhor/a tem conhecimento se houve mobilização dos discentes para discussão do processo de creditação?
13. O/a senhor/a poderia resumir como foi a dinâmica de trabalho do NDE para incorporar a extensão no novo PPC da licenciatura?
14. Quais são suas expectativas para o Curso de Ciências Sociais com a implementação da creditação da extensão?

Agradeço sua participação.

**APÊNDICE B – Termo de consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado (a) professor (a), integrante do NDE do Curso de Ciências Sociais da UFPB

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela aluna Roseane Alves, discente do Curso Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Giovanni Boaes.

Tem como título: *Curricularização da extensão na Universidade Federal da Paraíba: o caso do curso de ciências sociais*. De forma geral, pretende compreender as concepções pedagógicas e sociológicas que fundamentam a creditação obrigatória da extensão nos currículos dos cursos superiores, e mais especificamente, busca identificar as dificuldades e os desdobramentos da curricularização da extensão no Curso de Ciências Sociais da UFPB.

Solicitamos a sua participação nesta pesquisa, respondendo às perguntas referentes ao problema de pesquisa anexadas a este Termo. Também solicitamos sua autorização para que os resultados deste estudo possam ser apresentados em publicações científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, portanto o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo (a) pesquisador (a), podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar. Cumpre informar que a participação na pesquisa não implica nenhum risco a sua integridade física, moral ou psicológica.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

---

Assinatura do (a) participante da pesquisa.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador responsável: Giovanni Boaes (83) 98859-7712.

Atenciosamente,

---

Assinatura do (a) pesquisado (a) responsável.