UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

ALINE ZORZI SCHULTHEIS DE FREITAS

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO

JOÃO PESSOA
2025

ALINE ZORZI SCHULTHEIS DE FREITAS

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa de Educação Popular, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz.

JOÃO PESSOA

2025

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F866c Freitas, Aline Zorzi Schultheis de.
As contribuições da Educação Popular para a inserção curricular da extensão / Aline Zorzi Schultheis de Freitas. - João Pessoa, 2025.
429 f.

Orientação: Pedro José Santos Carneiro Cruz.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Extensão Universitária - Inserção Curricular. 2. Extensão Universitária - Cursos de graduação. 3. Educação Popular. I. Cruz, Pedro José Santos Carneiro. II. Título.

UFPB/BC CDU 37.018(043)

Elaborado por ANNA REGINA DA SILVA RIBEIRO - CRB-15/24

ALINE ZORZI SCHULTHEIS DE FREITAS

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa de Educação Popular, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz.

Aprovado em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

MEMBROS BANCA EXAMINADORA	INSTITUCÃO	ASSINATURA
Pedro José Santos C. Cruz (Orientador)	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente gov.br PEDRO JOSE SANTOS CARNEIRO CRUZ Data: 27/05/2025 20:55:26-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Tiago Zanquêta de Souza	Uniube	Documento assinado digitalmente gov.br TIAGO ZANQUETA DE SOUZA Data: 21/05/2025 15:56:19-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Reinaldo Matias Fleuri	UFSC	Documento assinado digitalmente gov.br REINALDO MATIAS FLEURI Data: 28/05/2025 20:06:12-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Olgamir Amância Ferreira	UnB	Documento assinado digitalmente gov.br OLGAMIR AMANCIA FERREIRA Data: 21/05/2025 15:47:32-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Lucicléa Teixeira Lins	UFPB	Documento assinado digitalmente gov.br LUCICLEA TEIXEIRA LINS Data: 27/05/2025 20:42:34-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Daniella de Souza Barbosa	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente gov.br DANIELLA DE SOUZA BARBOSA Data: 28/05/2025 14:22:02-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

João Pessoa, 31 de março de 2025

Ao Arthur Schultheis de Freitas, minha criança
favorita neste mundo e o amor da minha vida.
Ao Tácio Araújo de Freitas, meu companheiro de vida

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, minha gratidão a quem concede o dom da vida e me permite levantar a cada amanhecer, Jeová Deus, nosso Criador.

Ao meu companheiro de vida, Tácio Araújo de Freitas, meu profundo agradecimento por seu amor, cuidado e incentivo em toda essa trajetória. Sem você ao meu lado, esse caminho teria sido bem mais árduo.

Ao meu pequeno Arthur Schultheis Freitas, que suportou minha ausência e, com doces abraços e beijos, trouxe alento nas horas mais desafiadoras.

Aos meus pais, Alan e Regina Schultheis, que, mesmo em meio a suas limitações, ensinaram-me a ser resiliente e a nunca desistir dos meus sonhos. Se sou o que sou, devo à coragem deles em enfrentar as adversidades da vida para educar a mim e as minhas irmãs.

Às minhas irmãs, Cláudia e Débora, escolhidas pela vida como amigas eternas. Mesmo distantes fisicamente, sempre estão por perto. Obrigada por apoiarem cada "loucura" e por aceitarem que a Paraíba fosse nosso ponto de encontro em 2024.

Ao meu orientador, Pedro Cruz, que com paciência e provocação me impulsionou a sair da zona de conforto e explorar novos horizontes.

Aos professores do PPGE/UFPB, pela formação e pelo incentivo ao longo desse percurso.

À equipe PROEX/IFAM: Maria Francisca e Aline Simões, companheiras de gestão. E, especialmente, às queridas amigas e colegas de trabalho Rosiene Sena, Antônia Braga e Julmara Paredes, por apoiarem minhas ausências necessárias, assumindo as demandas e me permitindo dedicar-me inteiramente a esta tese.

À banca examinadora, que dispôs de seu tempo e saber para contribuir com a construção deste trabalho. Obrigada por cada observação e cada incentivo.

Ao grupo Extelar, por me permitirem aprender com cada um de vocês, que foram inspiração e aprendizado constante.

E à querida colega de trajetória, Ione, que com sua sabedoria e experiência sempre me ouviu nas horas de desabafo, encorajando-me dia após dia.

A todos e todas, meu profundo e sincero agradecimento!

RESUMO

A extensão universitária, enquanto interação dialógica entre instituições e comunidade, possibilita o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos, promovendo uma formação humana integral, permanente e omnilateral. Essa interação reforça uma formação para além dos espaços formais de ensino, focado não apenas para o ensino de técnicas, mas também para o compromisso social e inserção do estudante nos diversos territórios. Neste sentido, a educação popular aponta caminhos para um fazer extensionista que legitime o saber popular, com ênfase na construção compartilhada do conhecimento e ao mesmo tempo, reconecte sociedade e instituições de ensino. O Plano Nacional de Educação, na meta 12, estratégia 12.7, estabelece que as instituições de Ensino Superior devem garantir que no mínimo 10% dos créditos curriculares dos cursos de graduação sejam destinados para o desenvolvimento de programas e projetos de extensão voltados para grandes áreas de pertinência social. Neste contexto, o objeto do presente estudo são as contribuições da educação popular para a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação. A pesquisa vincula-se à linha Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e ao Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (Extelar). Desta forma, a problemática norteadora da pesquisa foi: Quais são as potencialidades da educação popular como referencial dos processos de inserção curricular da extensão universitária nos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras e quais os desafios emergem neste contexto? O objetivo geral da pesquisa foi analisar os desafios e as potencialidades da educação popular enquanto referencial dos processos de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação, sob a perspectiva de diferentes atores sociais. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação. Para isso, foram realizadas dez ágoras e uma oficina interna de forma colaborativa com membros da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) e o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (Extelar), com o objetivo de discutir como utilizar os pressupostos na educação popular na inserção curricular da extensão universitária nos cursos de graduação, delimitando assim os princípios e diretrizes da educação popular que podem nortear este processo. Além das ágoras e da oficina produzidas durante a pesquisa-ação, foram utilizados, também, como base empírica do presente estudo: o levantamento bibliográfico sobre os referenciais teóricos da tese, que norteou toda a pesquisa-ação e resultou no estado do conhecimento sobre a temática; mais quatro ágoras produzidas pelas Abrasco, em 2022, acerca da temática estudada; e a observação participante de práticas de extensão popular da área de saúde da UFPB. Como resultado da pesquisa, depreendemos que, para que a inserção curricular da extensão ocorra a partir da educação popular, é necessário, em um primeiro plano, refletir criticamente sobre qual extensão será inserida no currículo, reconhecendo que a extensão possui diferentes intencionalidades. Assim, a extensão a ser inserida no currículo deve se constituir como um trabalho social útil, pautado na articulação entre ensino e pesquisa. Essa extensão apresenta características fundamentais, tais como: constituir-se em ações processuais que possibilitem um conhecimento profundo dos territórios; promover uma escuta autêntica, empática e ativa, que resulte em um verdadeiro diálogo; fomentar a participação social; oferecer apoio social, conectando-se com as resistências e lutas das classes populares; proporcionar experiências multiprofissionais e interdisciplinares; e, por fim, promover a participação ativa, crítica,

criativa e propositiva dos estudantes. Identificamos também, durante a pesquisa, que os principais desafios para a materialização dessa inserção curricular na perspectiva da educação popular são: a desvalorização da extensão no meio acadêmico; um currículo tradicional e fragmentado, focado na disciplinarização; a pressão pelo produtivismo acadêmico; sistemas digitais de informação que não consideram o processo dinâmico da extensão; a obrigatoriedade, que pode levar, em alguns casos, à inserção curricular da extensão por mera burocracia; e a falta de financiamento, que afeta não apenas a extensão, mas todo o sistema educacional.

Palavras-chave: extensão universitária; educação popular; inserção curricular da extensão.

ABSTRACT

University extension, as a dialogical interaction between institutions and the community, enables dialogue between different knowledge and knowledge, promoting integral, permanent and omnilateral human formation. This interaction reinforces training beyond formal teaching spaces, focused not only on teaching techniques, but also on the social commitment and insertion of the student in different territories. In this sense, popular education points out ways for extension work that legitimizes popular knowledge, with an emphasis on the shared construction of knowledge and, at the same time, reconnects society and educational institutions. The National Education Plan, in goal 12, strategy 12.7, establishes that Higher Education institutions must guarantee that at least 10% of the curricular credits of undergraduate courses are allocated to the development of programs and extension projects aimed at large areas of social relevance. In this context, the object of the present study is the contributions of popular education to the curricular insertion of extension in undergraduate courses. The research is linked to the Popular Education line of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Paraíba and the Popular Extension Research Group (Extelar). Thus, the guiding problem of the research was: What are the potentialities of popular education as a reference for the processes of curricular insertion of university extension in undergraduate courses at Brazilian higher education institutions and what challenges emerge in this context? The general objective of the research was to analyze the challenges and potential of popular education as a reference for the processes of curricular insertion of extension in undergraduate courses, from the perspective of different social actors. As for the methodology, it is a qualitative research approach, developed through action research. To this end, ten Agoras and an internal workshop were held collaboratively with members of the Brazilian Association of Public Health (Abrasco) and the Popular Extension Research Group (Extelar), with the aim of discussing how to use the assumptions in popular education in the curricular insertion of university extension in undergraduate courses, thus delimiting the principles and guidelines of popular education that can guide this process. In addition to the Agoras and the workshop produced during the action research, the following were also used as an empirical basis for the present study: the bibliographic survey on the theoretical references of the thesis, which guided the entire action research and resulted in the state of knowledge on the topic; four more Agoras produced by Abrasco, in 2022, on the topic studied; and participant observation of popular extension practices in the UFPB health area. As a result of the research, we concluded that, for the curricular insertion of extension to occur from popular education, it is necessary, first and foremost, to critically reflect on which extension will be inserted into the curriculum, recognizing that extension has different intentions. Thus, the extension to be included in the curriculum must constitute useful social work, based on the articulation between teaching and research. This extension has fundamental characteristics, such as: consisting of procedural actions that enable in-depth knowledge of the territories; promote authentic, empathetic and active listening, which results in true dialogue; encourage social participation; offer social support, connecting with the resistance and struggles of the popular classes; provide multidisciplinary and interdisciplinary experiences; and, finally, promote the active, critical, creative and purposeful participation of students. We also identified, during the research, that the main challenges for the materialization of this curricular insertion from the perspective of popular education are: the devaluation of extension in the

academic environment; a traditional and fragmented curriculum, focused on disciplinaryization; the pressure for academic productivism; digital information systems that do not consider the dynamic process of extension; the obligation, which can lead, in some cases, to the curricular inclusion of extension due to mere bureaucracy; and the lack of funding, which affects not only extension, but the entire educational system.

Keywords: university extension; popular education; extension curriculum insertion.

RESUMEN

La extensión universitaria, como interacción dialógica entre las instituciones y la comunidad, posibilita el diálogo entre saberes y saberes diversos, promoviendo la formación humana integral, permanente y omnilateral. Esta interacción refuerza la formación más allá de los espacios formales de enseñanza, enfocada no solo en las técnicas de enseñanza, sino también en el compromiso social y la inserción del estudiante en diferentes territorios. En este sentido, la educación popular señala caminos para un trabajo de extensión que legitime el conocimiento popular, con énfasis en la construcción compartida de conocimiento y, al mismo tiempo, reconecte a la sociedad y las instituciones educativas. El Plan Nacional de Educación, en la meta 12, estrategia 12.7, establece que las instituciones de Educación Superior deben garantizar que al menos el 10% de los créditos curriculares de las carreras de pregrado se destinen al desarrollo de programas y proyectos de extensión dirigidos a grandes áreas de relevancia social. En este contexto, el objeto del presente estudio son los aportes de la educación popular a la inserción curricular de la extensión en los cursos de pregrado. La investigación está vinculada a la línea de Educación Popular del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba y al Grupo de Investigación de Extensión Popular (Extelar). Así, el problema orientador de la investigación fue: ¿Cuáles son las potencialidades de la educación popular como referencia para los procesos de inserción curricular de extensión universitaria en cursos de pregrado en instituciones de educación superior brasileñas y qué desafíos emergen en ese contexto? El objetivo general de la investigación fue analizar los desafíos y potencialidades de la educación popular como referente para los procesos de inserción curricular de extensión en los cursos de pregrado, desde la perspectiva de diferentes actores sociales. En cuanto a la metodología, se trata de un enfoque de investigación cualitativo, desarrollado a través de la investigación acción. Para ello, se realizaron diez ágoras y un taller interno en colaboración con miembros de la Asociación Brasileña de Salud Pública (Abrasco) y del Grupo de Investigación en Extensión Popular (Extelar), con el objetivo de discutir cómo utilizar los supuestos de la educación popular en la inserción curricular de la extensión universitaria en los cursos de pregrado, delimitando así los principios y directrices de la educación popular que pueden orientar este proceso. Además de las ágoras y el taller producido durante la investigación-acción, también se utilizaron como base empírica para el presente estudio: el levantamiento bibliográfico sobre los referentes teóricos de la tesis, que guio toda la investigación-acción y dio como resultado el estado de conocimiento sobre el tema; cuatro ágoras más producidas por Abrasco, en 2022, sobre el tema estudiado; y observación participante de prácticas de extensión popular en el área de salud de la UFPB. Como resultado de la investigación, concluimos que, para que la inserción curricular de la extensión se dé desde la educación popular, es necesario, ante todo, reflexionar críticamente sobre qué extensión se insertará en el currículo, reconociendo que la extensión tiene intenciones diferentes. Así, la extensión a incluir en el currículo debe constituir una labor social útil, basada en la articulación entre docencia e investigación. Esta extensión tiene características fundamentales, tales como: consiste en acciones procesales que posibilitan el conocimiento profundo de los territorios; promover una escucha auténtica, empática y activa, que redunde en un verdadero diálogo; fomentar la participación social; ofrecer apoyo social, conectando con las resistencias y luchas de las clases populares; brindar experiencias multidisciplinarias e interdisciplinarias; y, finalmente, promover la participación activa,

crítica, creativa y propositiva de los estudiantes. También identificamos, durante la investigación, que los principales desafíos para la materialización de esta inserción curricular desde la perspectiva de la educación popular son: la devaluación de la extensión en el ámbito académico; un currículo tradicional y fragmentado, centrado en la disciplinarización; la presión por el productivismo académico; sistemas de información digitales que no consideran el proceso dinámico de extensión; la obligatoriedad, que puede llevar, en algunos casos, a la inclusión curricular de extensión por mera burocracia; y la falta de financiación, que afecta no sólo a la extensión, sino a todo el sistema educativo.

Palabras clave: extensión universitaria; educación popular; inserción curricular de extensión.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reunião com a Comunidade Moyray 40
Figura 2 – Servidores, alunos e comunitários pintando o local da biblioteca 41
Figura 3 – Formatura do Curso Técnico em Agroecologia do povo Mura 42
Figura 4 – Visita domiciliar a uma das famílias.....59
Figura 5 – Conversa com a líder comunitária durante o caminho para casa de uma das famílias visitadas 61
Figura 6 – Vivência do grupo de práticas do grupo de relaxamento e bem-viver.....61
Figura 7 – Vivência no curso de extensão vivências em práticas integrativas e populares de saúde.....62
Figura 8 – Roda de conversa do grupo de apoio a pessoas com dores crônicas 64
Figura 9 – Prática de reflexologia realizada pela comunitária 64
Figura 10 – Etapas da pesquisa-ação.....72
Figura 11 – Divulgação da oficina e das ágoras.....84
Figura 12 – Fóruns, comissões, comitês e GT ABRASCO.....89
Figura 13 – Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino 121
Figura 14 – Linha do tempo com síntese dos principais marcos da história do ensino superior brasileiro.....122
Figura 15 – Linha do tempo com síntese dos principais marcos da história da extensão universitária.....141
Figura 16 – Diretrizes da extensão na educação superior 150
Figura 17 – Número de trabalhos analisados por descritor 188
Figura 18 – Número de trabalhos analisados por descritor 196
Figura 19 – Extensión critica: bases.....232
Figura 20 – Print screen do momento da fala de Tomé.....294

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – ágoras produzidas durante a pesquisa-ação.....82
Quadro 2 – CBEU realizados 137
Quadro 3 – Potencialidades e desafios da inserção curricular da extensão, a partir dos artigos analisados.....191
Quadro 4 – Potencialidades e desafios da inserção curricular da extensão, a partir das teses e dissertações analisadas.....210

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos encontrados e analisados (2018-2022).....78
Tabela 2 – Teses e dissertações encontradas e analisadas (2018-2022).....78
Tabela 3 – Graduandos(as) e população brasileira segundo cor ou raça.....120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANEPOP	Articulação Nacional de Extensão Popular
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
COVID-19	Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
DGES	Departamento de Gestão da Educação na Saúde
DIEP	Diretoria de Extensão e Produção
EDPOP	Educação Popular em Saúde
EPCT	Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EXTELAR	Grupo de Pesquisa em Extensão Popular
FMPE	Fórum de Mulheres de Pernambuco
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FORPROEXT	Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica
GT	Grupo Trabalho ou Temático
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPE	Metodologia de Permanência e Êxito
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania

MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NUPLAR	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político Pedagógico
PPGE/UFPB	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
RETEP	Rede de Extensão Popular Tecnológica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAPOP	Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SNDPI	Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa
SUS	Sistema Único de Saúde
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
ULEU	Unidade Local de Extensão Universitária
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNRN	Universidad Nacional de Río Negro

USF	Unidade de Saúde da Família
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....20

2 CONTEXTUALIZANDO O SURGIMENTO DA PROBLEMÁTICA DA TESE ..29
2.1 (RE)CONHECENDO A EXTENSÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR NOS MEUS ANOS ESCOLARES.....31
2.2 UMA SERVIDORA LIGADA À EXTENSÃO: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E O TEMA DA PESQUISA.....35
2.3 COMO ME INSERI NA TEMÁTICA DA INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO 47
2.4 VIVÊNCIAS EM EXTENSÃO POPULAR: APRENDIZAGENS QUE EXTRAPOLAM OS ESPAÇOS ACADÊMICOS.....54

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 66
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO 70
3.2 FRENTES DE AÇÃO: COLETA E REGISTROS DE DADOS.....74
3.2.1 Levantamento bibliográfico 75
3.2.2 ágoras sobre a inserção curricular da extensão na perspectiva da educação popular 80
3.2.2.1 Caracterização dos coletivos participantes das ágoras.....87
3.2.3 Observação participante de vivências em extensão popular 98
3.3 SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS: A CONCEPÇÃO DIALÉTICA 100
3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....103

4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ONTOLÓGICOS.....104
4.1 ENSINO SUPERIOR: PARA QUÊ E PARA QUEM? 104
4.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: HISTÓRIA, CONCEITOS E INSERÇÃO CURRICULAR 123
4.3 DIFERENTES CONCEPÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ATUALIDADE 142
4.3.1 Concepção assistencialista 142
4.3.2 Concepção mercantilista 146

4.3.3 A extensão como função acadêmica 148

5 EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO: COMO SE RELACIONAM? 154
5.1 EDUCAÇÃO POPULAR 154
5.2 EXTENSÃO POPULAR 164

6 O ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE A TEMÁTICA INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO E EDUCAÇÃO POPULAR 170
6.1 ARTIGOS ENCONTRADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES 170
6.2 TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES 192

7 INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: RESULTADOS E REFLEXÕES 215
7.1 UM BREVE RESUMO DAS IDEIAS DISCUTIDAS NAS ÁGORAS 216
7.2 QUE EXTENSÃO QUEREMOS INSERIR NO CURRÍCULO? 224
7.3 CARACTERÍSTICAS NECESSÁRIAS DAS AÇÕES DE EXTENSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A INSERÇÃO CURRICULAR 237
7.3.1 Ações de extensão precisam ser processuais levando a um conhecimento profundo dos territórios 238
7.3.2 As ações de extensão precisam promover uma escuta autêntica, empática e ativa resultando no verdadeiro diálogo 249
7.3.3 As ações de extensão precisam promover a participação social 258
7.3.4 As ações de extensão precisam promover apoio social 268
7.3.5 As ações de extensão precisam promover experiências multiprofissionais e interdisciplinares 275
7.3.6 As ações de extensão precisam promover a participação ativa, crítica, criativa e propositiva dos estudantes 282
7.4 CONTRADIÇÕES E OBSTÁCULOS PARA A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR 288
7.4.1 Uma extensão desvalorizada nos espaços acadêmicos 289
7.4.2 Um currículo tradicional e fragmentado 296
7.4.3 Produtivismo acadêmico 307

7.4.4 A utilização dos sistemas digitais de informação 311
7.4.5 Obrigatoriedade 313
7.4.6 Financiamento 317

8 INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: EM BUSCA DE UMA PROPOSTA 325

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 330

REFERÊNCIAS 335

APÊNDICES 358
APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE DOS ARTIGOS ANALISADOS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 358
APÊNDICE B – QUADRO SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS 382
APÊNDICE C – QUADRO SÍNTESE DAS ÁGORAS 399

ANEXOS 422
ANEXO A – NOTA TÉCNICA SOBRE O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E A FORMAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA 422

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a inserção curricular da extensão a partir do referencial da educação popular. Compreendemos que o termo “inserção curricular da extensão” é o mais adequado para descrever esse processo, pois ele transcende a mera adaptação formal do currículo para atender exigências normativas. Trata-se, na verdade, de uma transformação que implica revisões estruturais e conceituais nos currículos, orientadas pelos princípios da educação popular. Embora diferentes expressões sejam empregadas nas instituições de ensino superior para se referirem a esse fenômeno, entendemos que “inserção curricular da extensão” traduz com maior precisão sua natureza e propósito. Ao longo do trabalho, aprofundaremos a discussão sobre essas variações terminológicas e suas implicações.

A extensão universitária enquanto interação dialógica entre instituições e comunidade possibilita a conexão entre saberes e conhecimentos, uma formação humana integral e omnilateral, o que reforça uma formação que transcende os espaços formais de ensino, focado não apenas para o ensino de técnicas, mas também para o seu compromisso social e inserção do estudante nos diversos territórios. Para as instituições de ensino, a extensão universitária fortalece o elo entre elas e as comunidades, promovendo assim processos políticos-pedagógicos contextualizados com as necessidades e demandas da sociedade, ao mesmo tempo que contribui para a transformação social.

A extensão universitária é um dos elementos basilares entre o ensino e a pesquisa, formando, assim, um tripé indissociável e complementar à formação humana integral do indivíduo. Essa integração é prevista pela Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), que determinam que os cursos de nível superior devem garantir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, tal tripé encontra-se desequilibrado, pois o ensino e a pesquisa estão mais fortemente difundidos no meio acadêmico, enquanto a extensão ainda segue, em certa medida, negligenciada e, não raramente, isolada dos demais pilares do ensino superior (Gadotti, 2023).

Desde 2001, com a publicação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), busca-se inserir a extensão universitária no currículo dos cursos superiores. Entretanto, essa proposta ganhou força e evidência com o segundo PNE, estabelecido em 2014, cuja estratégia 12.7 determinou a obrigatoriedade de destinar, no mínimo,

10% da carga horária total dos cursos para realização de ações de extensão universitária na forma de programas e projetos voltados para áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014a). Essa estratégia está atrelada à meta 12 do PNE, que tem como objetivo elevar as matrículas no ensino superior e assegurar a qualidade da oferta e a expansão de novas matrículas no segmento público (Brasil, 2014a).

Quando o termo “inserção curricular da extensão” é empregado, há menção à inserção da extensão nos currículos, de forma obrigatória, para todos os estudantes de graduação. A inserção curricular da extensão pode provocar profundas reflexões sobre o currículo e o papel das universidades na sociedade. Nesse sentido, a extensão assume a centralidade do currículo, sendo pautada na expressão de uma universidade cidadã, por isso, as ações de extensão desenvolvidas devem estar alinhadas à formação acadêmica e a áreas de grande pertinência social, buscando o fortalecimento de um processo educativo norteado pela interdisciplinaridade, interprofissionalidade e na ação do estudante como o ator principal da sua formação (Ferreira, 2022). Para Gadotti (2023), a extensão deve ser inserida nos currículos com base no diálogo com a sociedade, o que proporciona um elo entre instituição e comunidade, saber acadêmico e saber popular.

Nesse sentido, é importante elucidar que o processo de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação tem recebido diferentes denominações. Entre as mais conhecidas estão “creditação da extensão” e “curricularização da extensão”. Cada uma dessas denominações, ainda que seus adeptos nem sempre o percebam, reflete uma concepção específica (Ferreira, 2022). A “creditação da extensão”, por exemplo, reflete um caráter mais técnico e operacional, sugerindo que a principal preocupação reside apenas em atribuir créditos à extensão no currículo. Essa abordagem evidencia uma compreensão mais mecânica do processo, focada em ajustar a extensão às estruturas curriculares já existentes, sem considerar as implicações de uma nova concepção de currículo (Ferreira, 2022). Segundo Miguel (2023, p. 5), tal termo “se refere ao ato de destinar à carga horária dos cursos de graduação um percentual referente às ações e atividades de extensão”, corroborando com a ideia de que o termo remete a um processo mais técnico.

Por sua vez, a expressão “curricularização da extensão” adota uma perspectiva semelhante à da “creditação da extensão”, ao incluir a ideia de que a extensão deve se adaptar ao currículo tal como ele está estruturado (Ferreira, 2022). A utilização do

termo “curricularização da extensão” está frequentemente associada apenas à diretriz normativa. No entanto, a forma como essa inclusão é implementada varia conforme a concepção de extensão assumida pelas instituições. Em muitos casos, observa-se a predominância de uma abordagem centrada na lógica disciplinar e na estrutura curricular preexistente, o que tende a reduzir a extensão a um componente complementar ou acessório, inserido de forma periférica nas matrizes curriculares. Tal abordagem tende a reforçar a separação entre os saberes acadêmicos e os saberes produzidos nos territórios, mantendo a extensão como uma atividade apêndice às funções centrais do ensino e da pesquisa.

Em contrapartida, a expressão “inserção curricular da extensão” remete à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, destacando que, por meio de uma abordagem dialógica, os currículos devem ser completamente repensados e reconfigurados. Essa perspectiva considera a dinamicidade inerente à extensão, sua profunda necessidade de conexão com as realidades sociais e sua contribuição essencial para uma formação mais humana (Ferreira, 2022). O termo “inserção curricular da extensão” nasceu no contexto da Universidade Federal de Brasília (UnB) na gestão da Professora Olgamir Amancia Ferreira, Decana da Extensão, que explica a diferenciação dos termos no “Guia Inserção Curricular da Extensão da UnB”[1] (Ferreira, 2022).

A inserção curricular da extensão compreende essa como um componente essencial da formação acadêmica, contribuindo para o ensino de profissionais comprometidos com a realidade social. Essa abordagem concebe a extensão, na perspectiva de Freire (1976), como comunicação, fundamentada no diálogo, na escuta ativa e na valorização dos saberes populares, o que favorece a participação social efetiva. Ao estruturar-se nas relações humanas e no contato direto com a comunidade, a extensão não pode simplesmente ser adaptada ao currículo existente, frequentemente marcado pela fragmentação e disciplinarização. A inserção curricular, nesse sentido, implica um processo de ressignificação do currículo e das relações entre universidade e sociedade, promovendo uma integração que não apenas complementa a formação, mas transforma as práticas institucionais e acadêmicas.

A inserção curricular da extensão parte do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entendendo essa última como um processo formativo

[1] O guia completo está disponível em: https://dex.unb.br/guiacurriculoextensao

que ocorre na relação dialógica com a sociedade. Ao invés de adaptar a extensão à lógica disciplinar, propõe-se que o próprio currículo seja reorganizado a partir dos princípios da extensão universitária, o que implica o reconhecimento dos territórios como espaços de produção de conhecimento e da participação social como dimensão constitutiva da formação acadêmica. Assim, a inserção curricular da extensão não se limita à destinação de carga horária, mas implica a construção de percursos formativos comprometidos com a transformação social e com a superação da fragmentação entre universidade e sociedade.

Assim, com base nesse entendimento, concluímos que a expressão que melhor traduz a extensão desejada para os currículos, fundamentada nos princípios da educação popular, é a “inserção curricular da extensão”. No entanto, é importante destacar que essa compreensão foi amadurecida ao longo da pesquisa, por meio de provocações de outros pesquisadores e de reflexões proporcionadas pelo levantamento bibliográfico. No início da pesquisa, ainda não havíamos considerado profundamente as implicações da escolha terminológica para o processo. Por essa razão, em alguns trechos desta tese, o leitor encontrará a utilização da expressão “curricularização da extensão”. Além disso, vale ressaltar que “curricularização da extensão” é a expressão mais amplamente conhecida e difundida entre os profissionais da área. Consequentemente, muitos dos materiais analisados, bem como as falas dos participantes das ágoras, utilizam essa terminologia. Diante disso, optamos por preservar a originalidade das expressões utilizadas nos documentos e discursos analisados.

Neste contexto, o principal objetivo da inserção curricular da extensão é estreitar a lacuna existente entre formação acadêmica e a realidade da sociedade, fazendo assim uma reconexão social/territorial das instituições que ofertam ensino superior (Imperatore; Pedde; Imperatore, 2015). Assim, busca-se não apenas uma formação mais humana, mas também a efetiva contribuição das instituições de ensino para a transformação social, por meio de sua interação direta com a sociedade (Gadotti, 2023). Outro elemento fundamental da inserção curricular da extensão é a valorização do saber popular na formação acadêmica, no sentido de romper com a falácia de que apenas o conhecimento científico tem valor. A educação popular pode contribuir significativamente nesse cenário, proporcionando uma extensão mais dialógica e conectada com as lutas das classes populares (Gadotti, 2023).

Sob essa perspectiva, Brandão (1983, p. 46) afirma que a educação popular tem sua gênese nos “movimentos e centros de cultura popular: movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular”. O conceito de educação popular é polissêmico e, por vezes, é utilizado para referendar a educação desenvolvida com a camada popular. Contudo, o conceito que adotamos nesta tese é mais abrangente, por entendermos que a educação popular trata-se de um processo formativo permanente, no qual a classe trabalhadora e seus aliados assumem o protagonismo na busca pela construção de uma sociedade mais justa nas relações econômicas, mais solidária nas relações sociais, mais igualitária politicamente e mais diversa culturalmente. Esse processo, ao superar a ordem capitalista imposta, é permeado não apenas por discursos, mas também por práticas, procedimentos e posturas condizentes com esse horizonte (Calado, 2021).

Esse aspecto constitui um grande diferencial da educação popular em relação a outras iniciativas de educação voltadas para as classes populares: a crítica ao sistema educacional imposto pela sociedade capitalista, que reproduz as condições sociais vigentes e busca apenas tornar funcional a inclusão de pessoas marginalizadas. A educação popular amplia as possibilidades de aprendizagem para além dos espaços formais, tornando-se uma prática social que integra e valoriza o conhecimento (Brandão, 1983).

Para a inserção curricular da extensão, a educação popular pode apontar caminhos para uma prática extensionista que não se constitua em uma invasão cultural, mas sim uma ação cultural que legitime o saber popular, com ênfase na construção compartilhada do conhecimento e, ao mesmo tempo, que fortaleça a relação entre a sociedade e as instituições de ensino (Freire, 1976). De acordo com Cruz (2011, p. 42), “a educação popular vem demonstrando, com arte e criatividade, a constante invenção de uma educação universitária profundamente transformadora, cujas bases estão na chamada extensão popular”.

A extensão popular compreende a extensão como um trabalho social que estimula ações emancipatórias e contribui com iniciativas populares que buscam a transformação social, além de ser criadora de produtos culturais (Melo Neto, 2005). Com base nesse conceito, destaca-se uma extensão que ultrapassa a mera reprodução de conhecimentos, prestação de serviços e assistencialismo, promovendo o pensamento crítico, a construção de saberes e a autonomia. Na visão de Cruz (2011, p. 48), “no campo da extensão popular, educação popular significa um jeito de estar

no mundo, de pautar relações humanas e sociais, de conduzir o processo de trabalho, o processo educativo".

Por meio da extensão popular, um grande número de professores e estudantes conscientes das possibilidades de transformação social (e comprometidos com ela) vem conseguindo romper com o modelo de ensino dominante, apontando para uma reforma mais ampla da universidade (Cruz, 2011). Apesar da extensão popular já apresentar resultados positivos e marcantes no processo de formação dos estudantes e na transformação social de diversas comunidades, a interface temática entre educação popular e inserção curricular da extensão ainda é escassa na literatura.

Antes de adentrar na problemática da tese aqui apresentada, é fundamental elucidarmos outro assunto que se mostrará recorrente ao longo do texto: o conceito de comunidade. A comunidade a que nos referimos é um organismo vivo e interdependente, que demanda relações humanas permanentes. Entendemos a comunidade para além do local geográfico, mas como um espaço onde diferentes pessoas compartilham valores, tradições e objetivos comuns. Para Brandão e Borges (2014, p. 2), a comunidade é um lugar de escolha, "é a associação – quanto mais livre e auto assumida melhor – de pessoas que se congregam para serem, em meio a um mundo como o da grande cidade, o que desejam ser nela, ou por oposição a ela". Em outras palavras, a comunidade transcende os limites físicos e se manifesta como um tecido social vibrante, no qual a colaboração e o cuidado mútuo são fundamentais para o seu florescimento. Além disso, entendemos "comunidade" como um grupo de pessoas que compartilham lutas e resistências.

À luz deste referencial teórico, idealizamos e desenvolvemos a pesquisa de doutoramento, cuja questão norteadora foi: quais são as potencialidades da educação popular como referencial dos processos de inserção curricular da extensão universitária nos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras e quais os desafios que emergem nesse contexto? A tese defendida é de que uma proposta de inserção curricular da extensão que tenha a educação popular como referencial possui intencionalidades focadas no trabalho social, no qual as ações originam-se nas demandas das classes populares e comunidades, pressupondo um posicionamento político-filosófico voltado aos interesses das classes desfavorecidas e promovendo a participação de todos os envolvidos como atores ativos da ação, contribuindo assim para uma formação acadêmica, profissional e social dos estudantes e, ao mesmo tempo, para a transformação social das comunidades

participantes dos programas e projetos, por meio da promoção da cidadania e emancipação.

A partir da problemática da pesquisa e visando obter subsídios que corroborem para tese defendida, o objetivo geral da pesquisa foi analisar os desafios e as potencialidades da educação popular enquanto referencial dos processos de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação, sob a perspectiva de diferentes atores sociais. Também foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar o debate em torno da inserção curricular da extensão com enfoque em seus pressupostos teórico-metodológicos, situando suas raízes na história da extensão universitária brasileira e evidenciando suas implicações com as políticas públicas de ensino superior no Brasil;
- Situar as contribuições teóricas e metodológicas das práticas de educação popular e de extensão popular para a extensão universitária, sob a perspectiva da formação universitária e das mudanças curriculares nos cursos de graduação;
- Analisar alternativas e propostas emergentes para a inserção curricular da extensão, conforme formuladas e debatidas no interior dos movimentos e das práticas de educação popular e de extensão popular;
- Problematizar os desafios da educação popular como referencial na inserção curricular da extensão universitária.

Para alcançar os objetivos delineados, optamos por uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação. No percurso metodológico, realizamos dez ágoras[2] e uma oficina interna de forma colaborativa com membros da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) e o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (Extelar), visando discutir como os pressupostos da educação popular podem nortear a inserção curricular da extensão universitária nos cursos de graduação. A série de ágoras proporcionou uma oportunidade para discutirmos as origens da inserção curricular da extensão e como ela vem se desenvolvendo na atualidade. Foi possível explorarmos as perspectivas da inserção curricular da extensão sob diversos pontos

[2] A palavra “ágora”, de origem grega, significa assembleia ou lugar de reunião, e na Grécia Antiga designava o espaço público onde os cidadãos se encontravam para discutir os assuntos da cidade, tomar decisões coletivas e exercer a democracia. Atualmente, o termo é utilizado de forma simbólica para representar espaços de diálogo, participação social e construção coletiva do conhecimento, especialmente em contextos acadêmicos, políticos e comunitários. Uma ágora é, portanto, um ambiente que valoriza a escuta, o debate público e a troca de saberes entre diferentes sujeitos sociais. No contexto desta tese, as ágoras foram realizadas de forma virtual.

de vista: dos movimentos sociais; do movimento estudantil; das comunidades indígenas; dos povos quilombolas; e das comunidades organizadas do nosso país. A série de ágoras elaborada nesta tese foi uma continuação de quatro ágoras produzidas pela Abrasco, em 2022, sobre a temática estudada. Nesse contexto, consideramos pertinente incluí-las nesta pesquisa.

Além das ágoras e da oficina produzidas durante a pesquisa-ação, foi utilizado também, como base empírica para o presente estudo, um levantamento bibliográfico sobre os referenciais teóricos da tese, o qual norteou toda a pesquisa-ação e resultou no estado do conhecimento sobre a temática. Esse levantamento bibliográfico foi baseado em artigos, teses e dissertações encontrados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e publicados no período de 2018-2022. Além disso, realizamos a observação participante das práticas de extensão popular na área de saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Este trabalho está estruturado em oito seções. A primeira delas, a Introdução, apresenta uma breve contextualização da temática investigada, além de expor a problemática, os objetivos, um resumo da metodologia adotada e a organização geral da tese. A segunda seção é dedicada à apresentação de um memorial reflexivo, no qual a pesquisadora contextualiza sua trajetória de inserção na extensão e na educação popular, contexto fundamental para o despertar do interesse pela temática aqui apresentada. Na terceira seção, são descritos os percursos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa.

A quarta seção contempla os fundamentos teóricos que situam as raízes históricas e ontológicas da extensão universitária brasileira, evidenciando suas implicações nas políticas públicas de ensino superior no país. A quinta seção discute as contribuições teóricas e metodológicas das práticas de educação popular e de extensão popular para o fortalecimento da extensão universitária. Como resultado do levantamento bibliográfico, a sexta seção apresenta o estado da arte sobre a temática “inserção curricular da extensão e educação popular”, com base na produção científica (artigos, teses e dissertações) publicada entre os anos de 2018 e 2022.

Na sétima seção, são apresentados os dados obtidos por meio das ágoras e da observação participante, destacando-se as potencialidades da educação popular para a inserção curricular da extensão, bem como os desafios que precisam ser enfrentados para que essa inserção se consolide sob a perspectiva da educação

popular. Por fim, a oitava e última seção apresenta as considerações finais, que permanecem em aberto, a respeito dos principais achados da pesquisa.

Espera-se que a leitura desta tese contribua para a consolidação da inserção curricular da extensão universitária sob a ótica da educação popular, provocando os diferentes atores sociais não apenas a garantirem a presença da extensão nos currículos, mas também a promoverem transformações significativas nas concepções de currículo e de universidade, ressignificando, assim, o ensino superior brasileiro.

2 CONTEXTUALIZANDO O SURGIMENTO DA PROBLEMÁTICA DA TESE

Antes de apresentar as seções referentes à metodologia, ao referencial teórico e aos resultados, revisito, nesta seção, aspectos da minha trajetória pessoal e profissional que constituíram o alicerce para a tese que hoje defendo: a inserção curricular da extensão universitária sob a perspectiva da educação popular. Por se tratar de um memorial, esta seção se diferencia das demais por empregar o tempo verbal na primeira pessoa do singular.

Antes de explicitar como a educação popular e a extensão se fizeram presentes em minha trajetória, considero relevante contextualizar o momento histórico e pessoal em que esta tese foi produzida. Iniciei o doutorado em abril de 2021, exatamente um ano e dois meses após o início da pandemia mundial provocada pela covid-19. Diante da necessidade de distanciamento social e das incertezas quanto à eficácia da vacina à época, todas as disciplinas foram cursadas de forma remota, e optei por realizar grande parte da pesquisa também a distância.

A esse contexto histórico desafiador, somam-se outras condições igualmente significativas: por razões alheias à minha vontade, não obtive afastamento profissional para cursar o doutorado, permanecendo, ao longo de todo o percurso formativo, no exercício de funções de gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). No início do doutorado, meu filho Arthur contava com apenas um ano e nove meses de idade, e eu ainda o amamentava. Sem uma rede de apoio familiar em Manaus, afirmo, com segurança, que a experiência no doutorado foi marcada por desafios.

Minha atuação efetiva com a extensão universitária teve início em junho de 2014, quando ingressei como servidora do IFAM. Ainda que algumas ações de extensão tenham surgido timidamente durante minha formação básica e superior, foi apenas ao assumir o cargo de pedagoga na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) do IFAM que compreendi, de maneira mais aprofundada, o conceito de extensão e sua relevância tanto para a formação acadêmica quanto para a transformação social. No tópico 2.2, descrevo com maior detalhamento essa trajetória.

Desde 2015, acompanho de perto as demandas e dificuldades relacionadas ao processo de inserção curricular da extensão no IFAM. Foi essa vivência com a extensão universitária que motivou o desenvolvimento da presente pesquisa. A decisão de realizá-la na linha de educação popular ocorreu no momento de ingresso

no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, ao perceber que a temática da extensão universitária, sob o viés da educação popular, era objeto de estudo dessa linha de pesquisa.

Durante a elaboração do projeto de pesquisa para o processo seletivo do doutorado, a leitura do texto de Melo Neto (2005) provocou-me a repensar os modos de se fazer extensão, especialmente a partir da proposta de uma “extensão popular”. Confesso que, embora concordasse com as características atribuídas pelo autor a essa concepção, inicialmente resisti à ideia de adjetivar a extensão, uma vez que minha trajetória crítica sempre se posicionou contrariamente à noção de “extensão tecnológica”[3], justamente por compreender que tais adjetivações poderiam comprometer a essência da prática extensionista.

Embora já desenvolvesse ações de extensão há aproximadamente uma década (voltadas à promoção da equidade étnico-racial, de gênero, religiosa, bem como ao fortalecimento da educação escolar indígena, quilombola e especial), foi apenas com o ingresso no doutorado em Educação da UFPB que me vi instigada a aprofundar o estudo sobre o que é, de fato, a educação popular. A partir de então, decidi me debruçar sobre seus princípios, com o objetivo de aproximá-los da prática extensionista universitária e compreender a necessidade de caracterizar a extensão como popular.

Afirmo, com convicção, que as vivências dos últimos quatro anos, especialmente no âmbito do Extelar, foram transformadoras. Elas me ajudaram a compreender que a extensão que sempre defendi e na qual sempre acreditei corresponde à concepção de extensão popular. Ao revisitar memórias ao longo da vida, percebo que os princípios da educação popular e da extensão, ainda que nem sempre nomeados como tais, estiveram presentes em minha trajetória, como passo a evidenciar nas seções seguintes.

[3] A extensão tecnológica é um conceito de extensão fomentado, principalmente, a partir do Marco da Inovação (Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016). Nesta lei a extensão tecnológica é definida como a “atividade que auxilia no desenvolvimento, no aperfeiçoamento e na difusão de soluções tecnológicas e na sua disponibilização à sociedade e ao mercado (Brasil, 2016a, p. 2). Na maior parte das instituições a extensão tecnológica está voltada para ações de empreendedorismo, propriedade intelectual, inovação tecnológica e na maioria das vezes são ações que se conectam com a ideia de mercado de trabalho.

2.1 (RE)CONHECENDO A EXTENSÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR NOS MEUS ANOS ESCOLARES

Nasci em 1989, em Vilhena, uma cidade localizada no interior de Rondônia, na região Norte do Brasil. Segundo relato de um amigo do meu pai, no dia do meu nascimento, meu avô paterno comprou um garrafão de vinho e convidou os amigos para celebrar. Posso, portanto, afirmar que minha chegada ao mundo foi motivo de festa. Sou a segunda de quatro irmãs, uma irmã mais velha e duas mais novas, que são gêmeas. Fomos criadas de maneira simples, com recursos financeiros limitados, mas em um ambiente familiar permeado por amor. Tenho memórias muito felizes de momentos compartilhados com minhas irmãs, especialmente das brincadeiras no quintal de casa. Entre tantas, a preferida era a brincadeira de “escolinha”, na qual eu assumia, com frequência, o papel de professora. Através desse lúdico jogo de papéis, ensaiava o que, mais tarde, viria a ser minha profissão.

Minha trajetória escolar teve início em 1996, integralmente em instituições públicas de ensino. Ao final do primeiro ano escolar, já sabia ler, e meu pai me presenteou com algo que marcou profundamente minha formação: uma assinatura, por seis meses, de uma revista com conteúdos diversos, publicada por uma organização sem fins lucrativos. Apesar das dificuldades financeiras, o custo acessível da publicação tornou esse presente possível. Diariamente, meu pai me incumbia da tarefa de ler e explicar um trecho da revista. Esse exercício cotidiano foi essencial para o desenvolvimento da minha capacidade de interpretação de textos. Ao revisitar essa experiência, percebo como ações extensionistas, que resultam em materiais didáticos ou paradidáticos (como livros, fascículos ou histórias em quadrinhos) podem contribuir significativamente para a formação de leitores, sobretudo quando produzidos em diálogo com a comunidade.

Durante os anos iniciais do ensino fundamental, participei de um projeto chamado “Sala de Leitura”, desenvolvido na biblioteca da escola. Não me recordo se era promovido exclusivamente pela instituição escolar ou em parceria com outra entidade, mas, atualmente, reconheço semelhanças entre a estrutura do projeto e a de um projeto de extensão universitária. Uma vez por semana, íamos à escola no contraturno para ler e contar a um adulto as histórias lidas, as quais eram registradas em fichas. Ao final de cada bimestre, os estudantes que mais lessem ou narrassem histórias recebiam uma premiação. Durante dois anos consecutivos, fui premiada

como a aluna que mais leu na turma; posteriormente, no quinto ano, realizei o sonho de ser a estudante que mais leu em toda a escola.

Embora simples, esse projeto incentivava os estudantes, especialmente aqueles, como eu, que não tinham muitos livros em casa. Ao revisar essa memória, compreendo que o projeto pode ser interpretado como uma ação de educação popular, pois estimulava os estudantes a explorarem novos conhecimentos e a partilharem suas vivências como leitores. Assim, contribuía para o fortalecimento de uma educação que valoriza as práticas culturais locais, promove a participação cidadã e fomenta a construção coletiva do saber. Além disso, o projeto remete à concepção freiriana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que reforça a importância de desenvolver práticas educativas que articulem-se à realidade concreta dos educandos (Freire, 1994).

Recordo-me, ainda, de outro projeto desenvolvido ao longo do ensino fundamental, realizado em parceria com a polícia local, cujo objetivo era a prevenção ao uso de drogas. À época, ainda criança e residente em uma cidade do interior, eu pouco compreendia o que era drogas, mas reconheço que o projeto era considerado relevante para a comunidade. Acredito que essa tenha sido minha primeira aproximação com uma iniciativa de extensão. Projetos que envolvem parcerias entre escolas e instituições da sociedade são fundamentais para formação dos estudantes, pois, por meio deles, amplia-se o acesso a experiências que favorecem uma formação integral e humanizada.

Nesse cenário, cabe ressaltar que a educação popular pode desempenhar um papel relevante no tratamento da temática das drogas. Conforme enfatiza I. Silva (2020), em seu estudo “As drogas no contexto da educação popular”, essa visão representa uma alternativa às abordagens hegemônicas, muitas vezes pautadas pela repressão. Sob a perspectiva da educação popular, busca-se promover uma abordagem educativa que valorize a escuta, o diálogo e a participação ativa dos sujeitos envolvidos.

A partir desse olhar, é possível reconhecer que, embora o projeto de prevenção ao uso de drogas tenha representado meu primeiro contato com iniciativas extensionistas, ele também evidenciou a necessidade de repensar as formas como se aborda o tema das drogas nas instituições educativas. A atuação policial, não raramente centrada na repressão e no medo, tende a tratar o jovem como um potencial infrator, em vez de reconhecê-lo como sujeito crítico e capaz de refletir sobre

a realidade. Além disso, a ausência de diálogo no projeto reforçava estigmas e negligenciava os saberes e vivências dos estudantes. A educação popular defende a criação de espaços de escuta e diálogo, nos quais os estudantes possam expressar livremente suas percepções, angústias e dúvidas sobre o tema. Nessa abordagem, o consumo de substâncias psicoativas é compreendido dentro de um contexto mais amplo de desigualdades sociais, falta de oportunidades e ausência de políticas públicas.

Em 2007, conclui o ensino médio, prestei vestibular e fui aprovada para o curso de Pedagogia no *campus* Vilhena da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Inicialmente, o curso não fazia muito sentido para mim, mas foi por meio de uma ação de extensão que esse cenário começou a mudar. No terceiro período da graduação, durante a disciplina de Didática, ministrada pela professora Mércia Bessa (uma apaixonada pelo ato de ensinar), vivenciei, possivelmente, minha primeira participação efetiva em uma ação de extensão. A disciplina incluía, além das aulas teóricas, atividades práticas em uma escola. Tivemos a oportunidade de interagir com a comunidade escolar, ouvir estudantes e professores, diagnosticar demandas e, conjuntamente, propor projetos. Não me recordo se a professora nomeava essas atividades como extensão, mas afirmo que tal vivência foi significativa para minha formação, pois me permitiu compreender o sentido do curso e como minha atuação profissional poderia contribuir para construção de uma sociedade mais justa.

Durante a atividade, foi possível interagir com alunos, professores, pedagogos e outros profissionais da educação. Por meio do diálogo com esses sujeitos, construí novos conhecimentos que contribuíram para minha formação acadêmica. Compreendi, ainda, o sentido dos conteúdos de didática trabalhados em sala de aula e como eles poderiam ser aplicados às demandas do território que atuávamos. Essa experiência corrobora a afirmação de Araújo, Mélo e Cruz (2021, p. 139):

> A Extensão Universitária tem se distinguido historicamente como pilar acadêmico pelo qual diferentes trabalhos têm sido realizados na perspectiva da interação da universidade com os vários setores sociais, no enfrentamento a suas principais problemáticas, na promoção da cidadania e na colaboração com a organização, elaboração, implementação e avaliação de ações governamentais e de políticas públicas.

Apesar de ter sido uma atividade bastante significativa para mim, recordo que essa foi a única ocasião, excetuando-se as atividades de estágio, em que estivemos

em uma escola para o desenvolvimento de projetos. À luz dessa percepção, posso afirmar que a extensão universitária esteve presente de forma incipiente em minha formação superior. Foram poucas e pontuais as iniciativas extensionistas que possibilitaram minha interação, enquanto estudante universitária, com a comunidade. Reconhecer essa lacuna em minha própria trajetória formativa reforça minha defesa, no âmbito da PROEX/IFAM, da importância de oferecer aos servidores, sobretudo aos docentes, momentos de formação e reflexão sobre o papel da extensão na formação discente e sua relevância junto à sociedade. Ademais, ressalto a necessidade de que a extensão esteja efetivamente integrada aos cursos, inclusive os de nível técnico. Essa reflexão também nos conduz a questionar como a extensão tem se apresentado nos processos formativos. Quando não está inserida nos currículos de forma estruturada, sua implementação passa a depender da iniciativa individual do docente, o que pode comprometer sua efetividade e continuidade.

Nesse sentido, Imperatore (2019) afirma que, ao longo dos anos, o modelo de ensino universitário predominante tem sido marcado pela hegemonia do ensino desarticulado do contexto social, sustentado por processos de aprendizagem conteudistas, automáticos e reprodutivistas. Dentro dessa lógica, a extensão universitária tem se configurado apenas como um apêndice da formação acadêmica, expressando-se em ações pontuais, muitas vezes caracterizadas por assistencialismo e prestação de serviços – realidade que se evidencia também na minha experiência como estudante de Pedagogia.

Formei-me em Pedagogia aos 21 anos, sendo a primeira da família a concluir o ensino superior. Logo após a graduação, iniciei minha atuação como docente nos anos iniciais no Serviço Social da Indústria (SESI). Ser uma professora recém-formada e sem experiência tornou o início dessa trajetória profissional bastante desafiador. Logo percebi a existência de uma lacuna entre os conhecimentos adquiridos na graduação e as exigências da prática docente. Recordo-me de sentir-me extremamente nervosa no meu primeiro dia de aula com uma turma do 3º ano. Hoje, ao revisitar essa experiência, compreendo que iniciativas extensionistas poderiam ter ampliado minha vivência na realidade escolar, ao mesmo tempo em que atenderiam às demandas específicas das escolas.

Em 2012, poucos meses após casar-me e mudar para Manaus, assumi meu primeiro cargo público como professora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), onde atuei por dois anos como professora da educação infantil.

Nesse período, desenvolvi grande afinidade com essa etapa da educação e decidi me especializar na área. Entretanto, apesar do vínculo afetivo com a educação infantil, a desvalorização financeira e a sobrecarga de trabalho (atuando com crianças de três anos em jornada de 40 horas semanais, sem apoio de auxiliares), levaram-me a buscar novos caminhos profissionais, o que incluiu a retomada dos estudos com vistas à aprovação em concursos públicos.

No final de 2013, com a publicação do edital do IFAM, senti que aquela era a oportunidade que esperava. Mesmo com a rotina exaustiva de 40 horas semanais na SEMED, acordava de madrugada para estudar. Em janeiro de 2014, realizei a prova que mudaria minha vida. A partir desse momento, a extensão passou a integrar de maneira significativa minha trajetória profissional no IFAM.

2.2 UMA SERVIDORA LIGADA À EXTENSÃO: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E O TEMA DA PESQUISA

Em 2014, quatro meses após minha aprovação no concurso público, assumi o cargo de pedagoga no IFAM, sendo lotada na PROEX. Os primeiros meses na PROEX foram desafiadores, pois, apesar de ter sido formada em uma instituição pública de ensino, eu conhecia muito pouco sobre o que era extensão e, enquanto pedagoga, não compreendia plenamente como poderia atuar nessa área.

Naquele período, o IFAM também vivia um momento de consolidação do conceito de extensão a ser adotado em suas práticas acadêmicas. Embora fosse uma instituição centenária, passava por profundas transformações em sua identidade institucional, tendo recentemente deixado de ser um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) para integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tornando-se um Instituto Federal. A criação da rede federal decorreu de uma política pública que acreditava na educação como instrumento de transformação social. Por essa razão, discutir extensão nesse contexto exigia uma reflexão mais ampla e estratégica sobre a missão dos institutos federais.

Havia, naquele momento, muitas dúvidas sobre quais ações deveriam ser conduzidas pela PROEX. Uma das questões mais recorrentes era: seria possível desenvolver uma ação de extensão sem o envolvimento da comunidade externa? Tal questionamento emergia do fato de que, em âmbito sistêmico, o setor de extensão também era responsável por gerenciar pautas que, muitas vezes, não oportunizavam

uma interação dialógica com a comunidade, como, por exemplo, o estágio curricular e as visitas técnicas a empresas, enquanto componentes do processo de ensino.

No meu primeiro encontro de gestores de extensão no IFAM, percebi que a dúvida sobre a necessidade da participação da comunidade externa para caracterizar uma ação como extensionista também se fazia presente em diversos *campi* da instituição. Observava-se, portanto, uma tendência a caracterizar como extensão tudo aquilo que não se configurasse como ensino ou pesquisa. Diante disso, ficou evidente a necessidade de, enquanto PROEX, promovermos uma discussão interna aprofundada sobre o conceito e os critérios que definem a extensão. Essa experiência evidencia uma aspecto central da construção histórica do conceito de extensão universitária, conforme destacado por Cruz (2013, p. 182):

> Ao longo dos anos, a Extensão Universitária vem ocupando o lugar preferencial para a interação da Universidade com a Sociedade em geral. Por meio desse pilar acadêmico, intelectuais, estudantes, professores e técnicos vêm realizando trabalhos sociais, pautados, sobretudo, na construção de produtos educativos, culturais, científicos e tecnológicos *para* comunidades, *com* comunidades e, até, *apesar das* comunidades. Nesse campo de práticas, coexistem diferentes realizações orientadas por concepções distintas sobre qual é mesmo a função social da Universidade. Assim, ao longo dos anos, temos perspectivas extensionistas várias, orientadas por distintas teorias, metodologias e, portanto, ideologias.

Coexistindo diversas concepções de extensão no cenário brasileiro, torna-se fundamental que as instituições estudem, reflitam e debatam sobre qual conceito de extensão será promovido em seus espaços. Os resultados de todas essas discussões culminaram na elaboração do “Manual de Gestão das Ações de Extensão do IFAM”, o qual tive o privilégio de participar ativamente como membro do conselho editorial. O referido manual surgiu da necessidade de se estabelecer clareza quanto ao conceito de extensão e aos procedimentos que seriam adotados internamente para o registro e acompanhamento das ações extensionistas. A equipe da PROEX realizou diversas reuniões internas com o objetivo de discutir e definir as orientações que deveriam constar no documento. Trata-se de uma construção colaborativa, realizada por pessoas com diferentes experiências e conhecimentos, o que naturalmente demanda tempo. Passamos inúmeras tardes discutindo, escrevendo, apagando e reescrevendo, até conseguirmos alinhar orientações que expressassem a realidade institucional em que estávamos inseridos.

Após essa etapa inicial, tornou-se necessário ampliar as discussões para os *campi*. A minuta do manual foi pauta do “Encontro de Gestores de Extensão”. Harmonizar orientações para diferentes realidades institucionais não foi uma tarefa simples. Como resultado dessa intenso processo de construção, em 2016 lançamos oficialmente o “Manual de Extensão do IFAM”. Embora, enquanto gestão, compreendêssemos que não se tratava de um documento definitivo, identificamos a urgência de termos um instrumento inicial que norteasse as ações extensionistas. Em minha perspectiva, um dos maiores avanços desse documento foi o reconhecimento de que, sem a participação da comunidade externa, não há extensão. Por essa razão, atividades como estágio, visitas técnicas e apoio ao egresso passaram a ser compreendidas como ações de ensino, ainda que apoiadas pela extensão.

O manual estabeleceu de forma evidente o conceito de extensão adotado pelo IFAM, as principais ações que poderiam ser desenvolvidas e os procedimentos para registro de ações por parte dos servidores. Nesse contexto, ressaltamos que o conceito de extensão utilizado pelo IFAM está alinhado ao adotado pela rede federal[4].

Essa iniciativa foi de grande relevância para o reconhecimento e a consolidação da extensão como elemento basilar da formação oferecida pelo IFAM. É importante destacar que, assim como ocorre com o ensino e a pesquisa, nenhuma ação de extensão deveria ser realizada sem o devido registro e acompanhamento pelos setores competentes. No entanto, o que ainda se observa em muitos casos é que servidores realizam ações de extensão e somente após a execução procuram o setor responsável para solicitar certificados. Cabe ressaltar que o setor de extensão do *campus* não deve ser entendido apenas como emissor de certificado de eventos, mas como instância responsável por fomentar o debate extensionista, avaliar se as ações estão em consonância com a missão institucional e com as políticas de extensão do IFAM, bem como acompanhar sua execução. Registrar, avaliar e monitorar as ações é fundamental para reconhecer a importância da extensão na formação discente e na transformação social.

Na mesma época em que estávamos elaborando o manual, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (FORPROEXT) publicou um documento com o conceito de extensão adotado pela

[4] O conceito de extensão da rede federal é “A extensão é o processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade” (FORPROEXT, 2015).

rede, a saber: “A extensão é o processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que **promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade,** levando em consideração a territorialidade” (Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica [FORPROEXT], 2015, grifo nosso). A partir desse momento, passei a compreender com mais clareza que não é possível fazer extensão sem a participação da comunidade externa, pois, se o foco está na interação dialógica entre instituição e sociedade, não há como haver transformação sem essa participação efetiva. Ficou evidente também que a extensão que desejávamos desenvolver não era “para” a comunidade externa, mas sim “com” a comunidade externa (Cruz, 2013).

Participar de todas essas discussões e da elaboração desse documento despertou em mim o desejo de aprofundar meus estudos sobre os diversos conceitos de extensão existentes atualmente e sobre a forma como as instituições os interpretam, especialmente por meio da pesquisa desenvolvida em meu doutorado. Atualmente, presido a comissão responsável pela revisão do “Manual de Extensão do IFAM”. Pretendo utilizar os conhecimentos construídos ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional para provocar reflexões sobre o modelo de extensão que queremos incentivar na instituição. Tenho muitas ideias e espero ser multiplicadora na minha de tudo que vivi e aprendi no campo da extensão popular.

Paralelamente a essa experiência, em outubro de 2014, quatro meses após minha posse como servidora do IFAM, fui convidada pela gestão a assumir, em caráter substituto, a Coordenação de Ações Inclusivas, em virtude do afastamento da titular por motivo de saúde. A referida coordenação é responsável, no âmbito do IFAM, por gerenciar e propor políticas extensionistas que visem à inclusão de grupos historicamente marginalizados, tais como indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, ribeirinhos, pescadores, mulheres em situação de vulnerabilidade social, entre outros. Ao iniciar minha atuação como coordenadora, não imaginava que este trabalho teria uma relação tão estreita com os princípios da educação popular.

É importante destacar que, embora sejam de natureza sistêmica e voltadas à gestão, as ações da Coordenação de Ações Inclusivas repercutem diretamente na atuação dos *campi*, envolvendo servidores e estudantes em interações com a comunidade. O apoio da gestão às pautas relacionadas às comunidades faz toda a diferença. A localização geográfica do IFAM, por si só, justifica a significativa presença de estudantes indígenas. No entanto, por meio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

e Indígenas (NEABI), temos conseguido estabelecer interações mais efetivas com as lideranças indígenas e com o movimento negro, promovendo o debate sobre a formação que esses grupos esperam encontrar no IFAM. Foi por meio do NEABI que tive a oportunidade de ouvir as comunidades indígenas e realizar projetos “com” elas, e não “para” elas. Devido ao espaço limitado neste trabalho, não é possível detalhar todas as experiências vividas na coordenação. Por essa razão, escolhi destacar a parceria com uma comunidade indígena com a qual desenvolvemos ações há muitos anos. Essas ações, iniciadas como projetos de extensão, posteriormente se desdobraram também em iniciativas de ensino, sempre pautadas nas necessidades reais da comunidade.

A extensão, além de promover a interação dialógica com os sujeitos dos territórios, apresenta a instituição à comunidade, contribuindo para a construção de um sentimento de pertencimento. Esse sentimento tornou-se evidente na Comunidade Indígena Moyray, localizada no município de Autazes, a 113 km de Manaus. Apesar da relativa proximidade geográfica, o acesso à comunidade é limitado, sendo necessário realizar uma travessia de balsa com duração de cerca de 1h15min de Manaus até o município de Careiro da Várzea, seguida por mais de 100 km de deslocamento por rodovia. Essa comunidade é habitada por pessoas da etnia Mura.

Os primeiros projetos de extensão com a comunidade Moyray foram realizados pelo *campus* Manaus Zona Leste, a partir de demanda apresentada pelos próprios sujeitos da comunidade. Em diálogo com a equipe do IFAM, manifestaram o desejo de implantar uma biblioteca na comunidade, tendo em vista o precário acesso à internet e a distância em relação à sede municipal. A partir dessa necessidade, a PROEX aprovou o projeto “Biblioteca Comunitária da Aldeia Indígena Moyray”, cuja proposta não se restringia à simples implantação de uma biblioteca, mas sim à sua construção em parceria com a comunidade. O projeto previu a realização de rodas de conversa para estabelecer o diálogo inicial, oficinas com os conhecimentos necessários à construção e manutenção do espaço e, por fim, a organização do acervo e estrutura da biblioteca. Na Figura 1, é possível observar uma das reuniões realizadas com a comunidade. Esses momentos de escuta e diálogo foram fundamentais para construir o projeto de forma conjunta e para reconhecer que nem sempre o que consideramos importante como extensionistas corresponde, de fato, às prioridades da comunidade naquele momento.

Figura 1 – Reunião com a Comunidade Moyray

Fonte: Oliveira e Freitas (2017, p. 17).

Por meio das oficinas, foi possível construir a biblioteca com a comunidade. A proposta visava, conforme destaca Vasconcelos (2017, p. 34), realizar uma "[...] construção com eles e não para eles". A primeira oficina, intitulada "Reutilização de garrafas PET", foi coordenada por docentes e alunos voluntários do *campus* Presidente Figueiredo e teve como objetivo a utilização de materiais recicláveis na construção do mobiliário da biblioteca. A escolha por esse tipo de material se deu tanto pela preocupação ambiental quanto pela possibilidade de replicação da técnica em outros espaços comunitários.

Outra atividade realizada foi a oficina "Tons da Terra: tinta ecológica de baixo custo", coordenada pelos docentes Fernanda Tunes Villani e Gyovanni Augusto Aguiar Ribeiro, com a participação dos alunos do Curso de Química, do *campus* Manaus Centro. O objetivo foi ensinar aos comunitários a produzir tinta a partir de pigmentos do solo local. A tinta produzida durante a oficina foi utilizada para pintar as paredes do espaço onde foi instalada a biblioteca. Na Figura 2, podemos observar estudantes, professores e comunitários envolvidos na pintura da biblioteca com a tinta ecológica (Oliveira; Freitas, 2017).

Além dessas, foi realizada uma oficina de corte e costura para a confecção das capas dos pufes, bem como uma oficina de técnicas de arquivamento para a organização do acervo. Todas as oficinas resultaram na produção de elementos essenciais à estruturação da biblioteca, mas, sobretudo, contribuíram significativamente para a aprendizagem e a interação entre discentes, servidores e

membros da comunidade (Oliveira; Freitas, 2017). A experiência da biblioteca com a comunidade Moyray evidenciou, na prática, a importância da articulação entre diferentes áreas do conhecimento e demonstrou como uma única ação de extensão pode integrar saber técnico e saber popular.

Figura 2 – Servidores, alunos e comunitários pintando o local da biblioteca

Fonte: Oliveira e Freitas (2017, p. 19).

É interessante destacar que, no ano de 2023, a própria comunidade inscreveu sua biblioteca em um edital de fomento voltado a bibliotecas comunitárias, sendo contemplada com recursos financeiros para realizar melhorias necessárias no espaço. Destaco esse aspecto por ser uma evidência concreta de que a biblioteca não pertence ao IFAM, mas sim à comunidade – um reflexo da autonomia e do sentimento de pertencimento construído ao longo do processo.

Em dezembro de 2016, a biblioteca foi oficialmente inaugurada. Na ocasião, a comunidade apresentou uma nova demanda: a oferta de um curso técnico em Agroecologia, a ser realizado no próprio território. A solicitação foi encaminhada à Pró-Reitoria de Ensino e à Reitoria do IFAM, que prontamente aceitaram o desafio. Uma das questões logísticas a ser resolvida para viabilizar a realização do curso era a necessidade de um espaço de hospedagem para os professores, considerando que o retorno diário à sede do município era inviável devido à distância. Demonstrando forte articulação comunitária, os moradores mobilizaram o poder público local e conseguiram construir um quarto e um banheiro destinado aos docentes. O sistema

de saneamento do banheiro, inclusive, foi resultado de um projeto de extensão desenvolvido em parceria com a comunidade.

Em 2020, após muitas reuniões e articulações institucionais, o curso teve início. Contudo, poucos dias após seu início, o mundo passou a vivenciar os impactos da pandemia de covid-19. Todas as atividades presenciais foram suspensas, e, diante das dificuldades de acesso à *internet*, não foi possível dar continuidade às aulas por meios remotos. Em 2021, com a retomada gradual das atividades, as aulas foram restabelecidas. O curso adotou a metodologia da pedagogia da alternância, em que os módulos eram ministrados presencialmente na comunidade, com a permanência dos professores durante cinco dias por etapa. A formação atendeu não apenas a comunidade Moyray, mas também a outras comunidades do povo Mura situadas no entorno.

Em agosto de 2023, foi realizada a formatura de 23 estudantes da etnia Mura (Figura 3). Tive a oportunidade de estar presente nesse momento tão significativo, o qual me levou a refletir profundamente sobre o papel da extensão como porta de entrada para o estreitamento das relações entre os territórios e as instituições de ensino. Tudo teve início com ações de extensão. O diálogo estabelecido deu segurança à comunidade para reivindicar e insistir na oferta de um curso técnico em seu território, considerando que os moradores não tinham condições de se deslocar e permanecer em Manaus durante as aulas. Assim, foi possível vivenciar na prática uma iniciativa de educação popular impulsionada por ações de extensão.

Figura 3 – Formatura do Curso Técnico em Agroecologia do povo Mura

Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

O curso técnico em Agroecologia, desenvolvido com os Mura, buscou atender às necessidades específicas da comunidade, principalmente no que diz respeito à sua relação com o meio ambiente. O currículo foi elaborado especificamente para essa oferta, com o objetivo de contemplar as particularidades locais. Como afirma Vasconcelos (2017, p. 34), ao discorrer sobre a educação popular: “a potência do ato educativo é saber colocá-lo a serviço da busca de ser mais já existente em todos os educandos, valorizando os significativos saberes acumulados e seus jeitos bem próprios de construí-los”. Ouvir o discurso do representante da turma, relatando todos os desafios enfrentados e o quanto lutaram para viabilizar o curso na comunidade, nos impulsiona a buscar ainda mais experiências semelhantes – mesmo que isso nos exija sair da zona de conforto.

Desde o primeiro contato com os indígenas da comunidade Moyray até os dias atuais, posso afirmar que cada ação desenvolvida com eles me transformou de forma significativa. Compreendo hoje, com clareza, que as ações de extensão podem ter diferentes intenções, e que a nossa, ao estarmos nos territórios, jamais deve ser a de transmitir conhecimentos, mas sim de construí-los de forma conjunta. Fazer extensão com a comunidade é um exercício desafiador, pois a construção compartilhada de um projeto exige reconhecer que todos os envolvidos são protagonistas da ação. E, por vezes, será necessário replanejar e reconstruir caminhos.

Outra experiência significativa para o fortalecimento do meu interesse em estudar mais profundamente a extensão foi minha participação na criação da Revista de Extensão do IFAM. Uma das percepções que fui adquirindo ao atuar na PROEX foi que muitos docentes ainda não compreendiam as ações de extensão como oportunidades legítimas de produção de conhecimento. Frequentemente, tais ações eram vistas como assistencialistas ou desconectadas do ensino e da pesquisa, o que fica evidente nos relatórios dos projetos que recebíamos. Na tentativa de mudar essa perspectiva, a gestão do IFAM incluiu, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2019), a criação de uma revista voltada à extensão. Juntamente com mais dois servidores da PROEX (um deles com vasta experiência), aceitei o desafio de estruturar essa publicação.

Após muitas pesquisas e articulações, lançamos a primeira edição da revista em 2015. O nome escolhido, *Nexus*, reflete a proposta de evidenciar as conexões que a extensão é capaz de promover. Desde então, a revista tem sido publicada

anualmente, contribuindo para fortalecer no IFAM a concepção de uma extensão que produz conhecimento por meio de interações dialógicas entre a instituição e a comunidade. É verdade que, por muito tempo, a *Nexus* não foi reconhecida pela comunidade acadêmica como uma revista de qualificação relevante, especialmente em avaliações como o *Qualis*. No entanto, seguimos firmes com o propósito de incentivar servidores e estudantes do IFAM e de outras instituições a publicarem os resultados de suas ações extensionistas. Tenho orgulho de fazer parte desse projeto, que consolidou a extensão como produtora de conhecimento no IFAM. O reconhecimento chegou. Em 2022, tivemos a grata surpresa de ver a *Nexus* ser avaliada pela CAPES com o *Qualis A4* em diversas áreas do conhecimento. Sei que o que vou escrever agora pode soar como especulação, mas acredito firmemente que essa avaliação representa um reconhecimento crescente, no cenário educacional brasileiro, da extensão universitária como produtora de conhecimento e promotora de transformação social.

Durante esses dez anos na gestão, a PROEX também me oportunizou participar diretamente da construção e execução de projetos de extensão em parceria com a comunidade. Tais vivências reforçaram minha convicção de que a extensão universitária é um elemento essencial na formação discente, não devendo ser compreendida apenas como prestação de serviços, mas como um espaço de reflexão crítica, *in loco*, com a sociedade. É necessário promover uma extensão que, por meio das suas múltiplas iniciativas e movimentos, atue como resistência ao modelo de ensino hegemônico, autoritário e fortemente influenciado pelo sistema capitalista (Cruz, 2017b). Para tanto, é preciso superar uma concepção de extensão que leva conhecimentos prontos às comunidades e, em seu lugar, fortalecer uma extensão que acredita na transformação social e na construção coletiva do saber entre instituição de ensino e comunidade.

Em fevereiro de 2022, recebi o convite do Reitor e a Pró-Reitora de Extensão do IFAM para assumir a Diretoria de Extensão e Produção (DIEP), função que desempenho desde então, ao lado de duas mulheres fortes e comprometidas com a gestão da PROEX. Juntas, temos trabalhado para consolidar uma extensão que dialogue com as comunidades e se conecte com suas lutas e resistências. Hoje, posso afirmar que meu amor pela extensão aumenta a cada dia. A realização do meu doutorado com foco na extensão universitária baseada na educação popular

aprofundou ainda mais esse vínculo, reforçando minha crença no poder transformador das ações de extensão popular.

Ver o sorriso no rosto de cada mulher, homem e criança que participa de uma ação de extensão é o maior diferencial do nosso trabalho na PROEX, pois trabalhamos com e para o ser humano. Desde 2022, minha equipe e eu temos direcionado nossa atuação para projetos de extensão voltados às classes populares, incluindo povos indígenas, negros, quilombolas, ribeirinhos, mulheres em situação de vulnerabilidade social, idosos e adolescentes que habitam áreas de maior risco para a criminalidade, entre outros.

Fazer extensão na perspectiva da educação popular, por si só, já é um grande desafio. No contexto amazônico, esse desafio é ainda maior. Somente quem vivencia essa realidade compreende as dificuldades sociais, econômicas e políticas enfrentadas por comunidades historicamente negligenciadas pelo poder público, muitas vezes isoladas geograficamente, devido à ausência de infraestrutura, como estradas – uma situação agravada, por exemplo, pela grande estiagem de 2024.

É com entusiasmo que acompanho como ações de extensão que promovem a participação ativa das comunidades podem, de fato, transformar vidas. Atualmente, na DIEP, temos buscado escutar mais e lutar por projetos com fomento público que atendam diretamente às classes populares. Desde 2022, apoiamos diversos projetos governamentais e institucionais que adotam a educação popular como metodologia, como o Programa Mulheres Mil e o projeto Envelhecer nos Territórios, entre outros.

O Programa Mulheres Mil tem como objetivo promover a inclusão social e a equidade de gênero por meio do acesso à educação e à qualificação profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade social e econômica. A metodologia utilizada no programa é a Metodologia do Acesso, Permanência e Êxito (MAPE), fundamentada nos princípios da educação popular (dialogicidade, problematização, igualdade e empoderamento). Inspirada nas reflexões de Paulo Freire, a metodologia valoriza os saberes das experiências de vida das mulheres, articulando esses conhecimentos prévios à formação profissional e tecnológica, e reconhecendo a relevância de suas vivências nos processos de ensino-aprendizagem. Ao longo do curso, as mulheres participam ativamente de sua trajetória educacional, reforçando o compromisso do programa com uma educação libertadora e transformadora. A abordagem dialógica permite uma formação contextualizada e adaptada às realidades dos territórios em que vivem, promovendo a autonomia e o fortalecendo das comunidades locais (Brasil,

2023). O nome do programa remonta à sua fase piloto, em 2006, fruto de uma parceria entre os governos do Brasil e do Canadá, que tinha como meta formar mil mulheres nas regiões Norte e Nordeste do país. Atualmente, o programa é fomentado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O projeto Envelhecer nos Territórios é uma iniciativa da Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas Idosas (SNDPI), vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). A proposta está voltada à capacitação de agentes que atuam na promoção dos direitos das pessoas idosas, com foco na valorização dos territórios e na garantia do direito ao envelhecimento com dignidade. O projeto busca assegurar condições de proteção social, cidadania e qualidade de vida para os idosos, especialmente em contextos de vulnerabilidade, como nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas [IFAM], 2024).

A metodologia do projeto está fundamentada nos princípios da educação popular, fortemente inspirada na perspectiva freiriana. Essa abordagem promove a construção coletiva do conhecimento, valorizando o diálogo, as experiências e os saberes acumulados pelas pessoas idosas em seus contextos. O curso de formação de agentes de direitos humanos para a pessoa idosa estabelece uma relação entre teoria e prática, com atividades realizadas diretamente nas comunidades. Por meio de visitas domiciliares, os agentes em formação identificam violações de direitos e, de forma coletiva, propõem soluções que emergem do próprio contexto local. A participação ativa dos idosos e a articulação com conselhos de direitos e outras instituições reforçam o caráter dialógico e transformador do processo educativo. Com disso, o projeto não apenas qualifica agentes, mas também fortalece os laços sociais e institucionais, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais alinhadas às realidades locais (IFAM, 2024).

Por fim, cabe salientar que fazer extensão não é um ato de doação, tampouco um serviço voluntário. Precisamos de recursos para alcançar comunidades remotas e adquirir materiais essenciais para o desenvolvimento das ações. Por isso, nossa luta tem sido uma busca incessante por recursos públicos que tornem esses projetos viáveis e sustentáveis.

2.3 COMO ME INSERI NA TEMÁTICA DA INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO

Minha trajetória com a inserção curricular da extensão se entrelaça com a minha caminhada no IFAM. Afinal, foi graças à instituição à qual pertenço que vivi essas experiências. Por isso, gostaria de narrar brevemente como esse processo tem ocorrido no instituto e quais são minhas impressões enquanto participante dele.

Entre 2014 e 2015, uma novidade deixou as Pró-Reitorias de Extensão inquietas: a aprovação do PNE (2014-2024) parecia, enfim sacudir as instituições de ensino ao determinar a inserção da extensão nos currículos. A Rede Federal iniciou um forte debate sobre a temática, mas pairavam muitas dúvidas no ar: como isso se concretizaria? Como nós, da extensão, alteraríamos os currículos? Qual seria o procedimento para isso? Qual orçamento seria utilizado? Como eu já atuava como pedagoga na PROEX, tive oportunidade de participar do processo desde o início.

Seguros ou não sobre como proceder, precisávamos dar início aos trabalhos para concretizar o que estava previsto no PNE. A primeira decisão que tomamos, enquanto PROEX, foi que deveríamos estudar profundamente o que significava a inserção curricular da extensão. Antes de qualquer ação, compreendemos que era necessário fortalecer a tríade ensino, pesquisa e extensão. Foi nessa perspectiva que organizamos o “I Seminário de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão” do IFAM, em 2016. Esse seminário, promovido em conjunto pela Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Pesquisa e a PROEX, teve como ponto de partida a discussão sobre “a indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão”. Participaram do evento gestores das três áreas de todos os *campi* do IFAM, e ele marcou oficialmente o início das discussões sobre a inserção curricular da extensão no instituto.

O “II Seminário de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão” do IFAM, realizado em 2017, teve um foco mais específico. Nele, foram apresentadas as experiências e os desafios da inserção curricular da extensão vivenciados por três institutos federais: Paraíba, Espírito Santo e Santa Catarina. Após conhecermos essas experiências, os participantes foram organizados em grupos de trabalho para discutir o tema. O resultado daquela tarde foi uma mistura de incertezas e uma convicção: a de que precisávamos continuar na trajetória de tornar concreta a inserção curricular da extensão no IFAM. As dúvidas levantadas eram muitas: como definir e distribuir a carga horária da extensão nos currículos? Como articular as ações com as

comunidades e suas demandas locais? Como garantir a formação docente para atuar na extensão? Como manter a sustentabilidade e continuidade das ações frente a limitações orçamentárias e à rotatividade de estudantes e professores? Como promover a integração entre diferentes áreas do saber?

Desse seminário, que contou com a participação de representantes das áreas de ensino, pesquisa e extensão de todos os *campi*, saiu o encaminhamento para a designação de uma comissão responsável por conduzir a elaboração de um documento que formalizaria a inserção curricular da extensão no IFAM. No entanto, apenas em 2018 a comissão foi, de fato, instituída e iniciou seus trabalhos.

Ainda em 2018, no “III Seminário de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão” do IFAM, mais uma vez voltamos a discutir a temática “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: como torná-la realidade?”. Isso porque inserir a extensão no currículo exige que esse tripé exista na prática, e não apenas no discurso institucional. É interessante destacar que a integração entre ensino, pesquisa e extensão é uma característica marcante da extensão popular. Segundo Cruz (2017b, p. 20), essas ações se configuram como:

> [...] uma série de práticas que não se aquietam em somente fazer, pois – fundamentalmente – constituem-se como experiências onde há questionamento, indagação, registro, memória, sistematização, diálogo de saberes da vida – seja popular, sejam científicos. Há, portanto, a pesquisa como construção de conhecimentos: a experiência refletida. Tal reflexão gera conteúdos, temáticas, aprendizagens, constatações. Há, aí, portanto, o ensino. Finalmente, todo esse processo é entrelaçado não apenas por uma prática que pesquisa, uma pesquisa que pratica ou uma prática que ensina. É, essencialmente, pautado por uma visão de mundo, a qual expressa uma cristalina intencionalidade política [...].

Cruz (2017b) acrescenta que, a essa integração, soma-se o movimento social, no sentido de que as práticas extensionistas devem ser permeadas pelo compromisso com a construção de uma sociedade justa, democrática, culturalmente diversa e voltada à emancipação humana. A elaboração de um documento que atendesse às necessidades de todos os *campi* e das mais diversas comunidades não foi uma missão fácil. Foram realizadas muitas reuniões com os Núcleos Estruturantes Docentes (NDE) dos cursos, em um processo contínuo de discussão, revisão, inclusão e exclusão de propostas. As primeiras reuniões com os NDEs tiveram como objetivo apresentar a proposta da inserção curricular da extensão e demonstrar ao corpo docente sua importância na formação integral dos estudantes, bem como os

impactos positivos nas comunidades envolvidas. Embora alguns professores já reconhecessem o valor da extensão e até desenvolvessem ações nesse campo, os questionamentos mais frequentes eram de ordem prática: como essa proposta seria incorporada aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)? Quem financiaria essas ações? De onde viriam os 10% da carga horária destinados à extensão? Essa carga seria acrescida ao curso? Caso contrário, seria necessário reduzir disciplinas ou conteúdos?

Durante todo o processo de elaboração do documento norteador da inserção curricular da extensão no IFAM, percebi que um dos maiores receios dos professores era justamente como “retirar” 10% da carga horária dos cursos para destinar às ações de extensionistas. Nessa preocupação, identifiquei, muitas vezes, a persistência de uma concepção tradicional de educação, centrada na sala de aula como único espaço legítimo de aprendizagem. Repetidas vezes, precisávamos pausar as discussões para lembrá-los de que não se tratava de uma retirada, mas de uma proposta de novas formas de construção do conhecimento – uma construção colaborativa com a sociedade. Corroborando essa ideia, Ferreira (2022) destaca que a inserção curricular da extensão se apresenta como um elemento orientador de novas práticas, que apontam para novos sentidos do fazer acadêmico e pedagógico, superando modelos historicamente instituídos.

Uma das falas mais marcantes para mim, durante esse processo, veio de um professor de engenharia, já experiente na docência. Ele foi categórico ao afirmar que os cursos de engenharia não precisavam da extensão para formar bons engenheiros. Segundo ele, bons engenheiros são formados resolvendo cálculos dentro da sala de aula, e provavelmente a ideia de colocar extensão no currículo era invenção de algum pedagogo desocupado. Naquele momento, ficou evidente para mim o motivo pelo qual o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) lutou tanto pela obrigatoriedade da extensão nos currículos. Não estávamos propondo algo novo na formação acadêmica de nível superior. Estávamos tratando de um dos pilares da educação superior brasileira, essencial para a formação dos estudantes, mas que negligenciado em alguns cursos, como aquele de engenharia em questão.

Também ficou evidente, na fala desse professor, a presença da hierarquização do conhecimento. Historicamente, fomos levados, enquanto sociedade, a valorizar certos saberem em detrimento de outros. Diversos fatores contribuem para essa

hierarquização. Santos e Meneses (2009) destacam alguns, como a colonização, o capitalismo e a ciência moderna. Sob a justificativa de promover uma missão civilizatória, esse projeto buscou homogeneizar o mundo, negando as diferenças culturais. Sobre a ciência moderna, Santos e Meneses (2009, p. 9) afirmam:

> A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de investigação, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que se tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e outros saberes. [...] Com isso o conhecimento científico pode ocultar o contexto sócio-político da sua produção subjacente à universalidade descontextualizada da sua pretensão de validade.

Por outro lado, o capitalismo, para além de um modo de produção, constitui um regime cultural e civilizatório que domina a organização da sociedade, reafirmando o método científico e desprezando outras formas de saber (Santos; Meneses, 2009). Esses fatores contribuem para a difusão de uma cultura, especialmente nos espaços formais de ensino, como universidades e institutos federais, segundo a qual os conhecimentos científicos são os únicos que devem ser ensinados. Assim, o currículo torna-se um campo de disputas de poder. Nesse sentido, Ferreira (2022, p. 5) aponta que:

> Inovar implica empreender um movimento que torne a extensão verdadeiramente indissociável do ensino e da pesquisa, pois será dessa indissociabilidade que advirá a ruptura com a lógica da hierarquização das áreas do conhecimento, com clara repercussão na hierarquização das pessoas que delas participam, assimetria que resulta na desvalorização dos conhecimentos e saberes realizados, para além do campo metodológico e de significados próprios à academia.

Nesse contexto, propor uma inserção curricular da extensão que dialogue, de fato, com a comunidade rompe paradigmas e encontra resistências por parte de muitos. As discussões, por vezes, eram exaustivas; íamos e voltávamos em certos pontos, mas procurávamos nos concentrar na importância desse debate para a construção de um documento verdadeiramente democrático.

Após 14 meses de intensas discussões, foi aprovada, no Conselho Superior do IFAM, a Resolução nº 174 (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas [IFAM], 2019). Esse documento estabelece as diretrizes e os princípios para a implementação da inserção curricular da extensão no IFAM, sendo organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a definição de curricularização da

extensão, a carga horária mínima a ser destinada e orientações sobre o desenvolvimento do processo extensionista. Nesse quesito, o documento prevê que a extensão deve contribuir para a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural nas regiões de atuação do IFAM (IFAM, 2019). Contudo, considero que a resolução carece de uma abordagem mais explícita sobre o papel da comunidade na construção dessas ações.

O segundo capítulo foi o que mais gerou debates, pois trata da composição curricular. Nele, foi estabelecido que a curricularização da extensão poderia ser implementada nos PCC de quatro formas: i) como unidades curriculares específicas de extensão; ii) como parte da carga horária de uma unidade curricular não especifica de extensão; iii) como unidade global integralizante das atividades de extensão desenvolvidas ao longo do curso, e iv) como composição das opções anteriores. Durante as discussões, a proposta inicial contemplava apenas as opções “i”, “ii” e “iv”. A inclusão do item “iii” foi um pedido dos NDEs.

O capítulo III trata do registro das ações de extensão; o capítulo IV, da validação dessas ações; e o capítulo V apresenta as disposições finais (IFAM, 2019). Costumo lembrar aos professores, ao iniciar as tratativas sobre a inserção curricular nos cursos, que esse é um processo novo para nós, do IFAM, e que todos estamos aprendendo a construí-lo juntos. A Resolução nº 174 aponta caminhos possíveis, mas temos plena consciência de que há muito a ser aprimorado (IFAM, 2019). A própria resolução precisará passar por revisões em breve, pois nunca foi intenção apresentar um documento definitivo, mas sim iniciar um trabalho que, desde o princípio, sabíamos que traria muitos aprendizados ao longo do tempo.

Ao olhar para trás, com tudo o que vivi e estudei durante o doutorado, percebo que a resolução apresenta diversas lacunas que precisam ser preenchidas em uma próxima revisão. A começar pela própria nomenclatura adotada. No documento oficial, optamos pelo termo “curricularização da extensão”, mas, após aprofundar meus estudos, compreendi que é necessário levar essa discussão aos NDEs e repensar essa terminologia.

Outro ponto que foi negligenciado foi a participação da comunidade externa ao IFAM e dos estudantes na elaboração da regulamentação. Pretendo propor a participação ativa dessas representações na comissão de revisão, para que possamos construir juntos um documento mais inclusivo e representativo. Isso

porque, conforme evidenciado na pesquisa, a extensão universitária orientada pela educação popular valoriza a construção coletiva do conhecimento. Baseando-se em Freire (1976), a produção dos saberes deve ocorrer de forma dialógica, reconhecendo a comunidade como sujeito ativo no processo formativo e na definição de ações a serem desenvolvidas nos territórios.

A inclusão da comunidade externa e dos estudantes na comissão de revisão reforça os valores democráticos e participativos da instituição. Ao permitir que diferentes vozes sejam ouvidas, o IFAM se alinha às diretrizes nacionais de extensão, que defendem a participação social e estudantil de forma ativa nos processos institucionais. Essa abordagem contribui, ainda, para a formulação de políticas mais representativas, resultando em decisões democráticas e sensíveis às especificidades regionais.

É importante destacar que a participação colaborativa não apenas enriquecerá o conteúdo da regulamentação, como também fortalecerá sua legitimidade e aplicabilidade. Um documento elaborado com a contribuição ativa de todos os segmentos envolvidos nas atividades de extensão tende a ser mais efetivo e alinhado às necessidades concretas da comunidade.

Percebo a importância de reforçar a concepção de extensão que buscamos integrar ao currículo, ressaltando características fundamentais apontadas pelo professor Cruz (2024), durante o “I Seminário Nacional sobre Formação em Saúde e Curricularização da Extensão: desafios e perspectivas para o SUS”[5], promovido pelo Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DGES) e pela Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES) do Ministério da Saúde. Essas características incluem a realização de ações contínuas que favoreçam o entendimento aprofundado dos territórios; a escuta genuína, empática e ativa, capaz de gerar diálogos significativos; o estímulo à participação social; o apoio às comunidades em suas resistências e lutas; a vivência de experiências multiprofissionais e interdisciplinares; e o incentivo à participação ativa, crítica, criativa e propositiva dos estudantes.

Reconheço que esse não um processo simples. Vai muito além da redação de um regulamento, trata-se de fortalecer espaços de discussão e reflexão sobre a inserção curricular da extensão, na perspectiva da educação popular. Retomando a

[5] O vídeo “Ensinagem na extensão universitária: caminhos, possibilidades, curricularização e educação popular” pode ser acessado na íntegra pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=16KotvRaY9c.

narrativa do processo de inserção curricular da extensão, após a aprovação da resolução, iniciamos, a partir de 2020, de forma ainda tímida, a revisão dos PPC. Na verdade, o primeiro curso de graduação que destinou carga horária específica para extensão no currículo foi um curso novo, ofertado a partir de 2021. Na elaboração desse PPC, não enfrentamos grandes obstáculos, pois a equipe responsável era composta por servidores já engajados em atividades de extensão e plenamente convencidos da importância da extensão na formação dos estudantes.

É importante ressaltar que, mesmo após a aprovação da Resolução nº 174, continuamos promovendo, periodicamente, espaços de discussão e reflexão sobre a inserção curricular da extensão no IFAM. Esses espaços ocorrem principalmente nos momentos pedagógicos previstos no calendário acadêmico, com ampla participação de docentes e técnicos administrativos da instituição. Esse processo formativo é fundamental para que a extensão se torne apenas um apêndice no currículo ou algo que conste formalmente, mas que, na prática, não se realize de forma alinhada a uma concepção dialógica.

Enquanto Pró-Reitoria de Extensão, temos nos empenhado em acompanhar de perto todo processo de revisão dos PPC. Buscamos respeitar a autonomia dos cursos, dialogando com cada equipe sobre o que é mais adequado para aquela comunidade acadêmica no que se refere à inserção curricular da extensão. Nem sempre os resultados são positivos. Percebo que cursos de determinadas áreas, como as engenharias, demonstram maior resistência em incorporar a extensão à sua estrutura curricular. Conforme mencionado anteriormente, essa dificuldade está relacionada à hierarquização do conhecimento (Santos; Meneses, 2009).

O desafio atual é dar continuidade à revisão dos PPC e ampliar, cada vez mais, os espaços de debate sobre que tipo de extensão desejamos promover por meio da inserção curricular. Na maioria dos PPC que revisamos, buscamos explicitar a concepção de extensão que orienta nossas ações: uma extensão dialógica, voltada à transformação social, à participação ativa da comunidade e à escuta autêntica. Tenho orientado os NDEs a evitarem a fixação de projetos específicos nos currículos, permitindo que as ações de extensão emerjam da interação com a comunidade, semestre após semestre, ano após ano. Essa abordagem visa dar voz à comunidade e aos estudantes, permitindo que, de forma colaborativa, idealizem e desenvolvam ações contextualizadas. Entretanto, essa prática se mostra desafiadora, sobretudo

porque nosso sistema educacional ainda favorece currículo engessados, que dificultam a flexibilidade e a construção participativa.

Durante o desenvolvimento da minha pesquisa, percebi a necessidade de realizar um amplo processo de avaliação das ações implementadas a partir da inserção curricular da extensão, para verificar se, de fato, elas estão alinhadas ao conceito adotado pelo IFAM. Tenho plena consciência de que há ainda muito trabalho a ser feito. Ao estudar a educação popular, compreendi que seus princípios têm grande potencial de contribuição para esse processo. Por isso, entendo que a presente pesquisa poderá subsidiar o acompanhamento e a avaliação das experiências já iniciadas. É importante ressaltar que a inserção curricular da extensão não é algo estático, que se esgota com a revisão do PPC ou com sua implementação formal. Ao contrário, trata-se de um movimento contínuo e dinâmico, que exige reflexão, diálogo e avaliação. Só assim será possível garantir que a extensão seja, de fato, indissociável do ensino e da pesquisa, contribuindo para uma formação crítica, cidadã e transformadora.

2.4 VIVÊNCIAS EM EXTENSÃO POPULAR: APRENDIZAGENS QUE EXTRAPOLAM OS ESPAÇOS ACADÊMICOS

Como já narrado anteriormente neste capítulo, quando conheci a extensão popular, inicialmente resisti em utilizar essa nomenclatura. No entanto, minha vivência no Extelar mudou completamente minha perspectiva. Durante os quatro anos do doutorado, meu orientador sempre fez questão de garantir a participação ativa de seus orientandos no Extelar. E, quando digo participação, não me refiro a algo passivo, mas a um envolvimento real e comprometido.

O grupo se reúne mensalmente para reuniões ordinárias, nas quais são discutidas pautas relativas às atividades a serem desenvolvidas. Nesse espaço, tive a oportunidade de conhecer educadores populares incríveis, como Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa, Andréa Alice da Cunha Faria, José Francisco de Melo Neto, Danilo Fernandes Costa, entre outros. Cada um, em seu contexto e com seu jeito único de ser, pratica a extensão popular há muitos anos e nos ensina a vivenciar a educação popular em suas práticas.

Outro ponto de grande importância para mim foram os momentos formativos proporcionados pelo grupo. A cada dois meses, o Extelar organiza uma formação

interna, considerando a história de vida de um dos participantes e seus entrelaçamentos com a educação popular. Não relatei a eles, mas chorei ao ler e conhecer algumas histórias, como a do meu colega José Ledy Carvalho Santos, um estudante de mestrado extremamente esforçado que, apesar de todas as limitações da vida, contribui para um mundo melhor.

José Ledy Carvalho Santos construiu sua trajetória acadêmica e profissional a partir de uma vivência marcada pela alternância entre o campo e a cidade. Natural de Bom Jesus, no Piauí, enfrentou os desafios de uma infância no interior, especialmente no que diz respeito à educação formal, muitas vezes limitada pelas demandas do trabalho rural. Ao longo de sua formação, enfrentou dificuldades na alfabetização e no ensino básico, mas persistiu até ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde desenvolveu interesse pela educação popular e pela extensão popular.

A partir desse curso, Ledy aprofundou sua compreensão sobre a realidade dos povos camponeses e suas lutas por direitos, integrando a teoria freireana e o pensamento descolonial à sua formação. Sua participação no projeto de extensão Universidade Popular e sua atuação docente em escolas do campo reforçaram seu compromisso com práticas pedagógicas transformadoras. Posteriormente, ingressou no Mestrado em Educação da UFPB, onde intensificou seus estudos e envolvimento com a extensão popular. Suas vivências e reflexões nos ensinam muito sobre a importância de alinhar o conhecimento acadêmico às demandas e saberes das comunidades populares.

Outra experiência fundamental para aprofundar meu conhecimento sobre extensão popular foi minha participação na organização do “IV Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular (SENAPOP)”, realizado de 8 a 10 de junho de 2022. O evento teve como objetivo central discutir as contribuições, desafios e possibilidades da extensão popular na construção compartilhada do conhecimento. Os objetivos específicos incluíram: contribuir para o aprofundamento do debate teórico no cotidiano da extensão popular e sua interface com os movimentos sociais populares; identificar metodologias em desenvolvimento nas experiências de extensão popular; e conhecer as diversas experiências e vivências nesse campo. A programação do SENAPOP foi organizada em três grupos de trabalho (GTs):

- GT 1 – Teorias em Extensão Popular: espaço para partilha e aprofundamento dos fundamentos teórico-práticos da extensão popular,

visando evidenciar, problematizar e aprimorar essa concepção em seus aspectos teórico-metodológicos, epistemológicos e ontológicos;

- GT 2 – Metodologias em Extensão Popular: voltado à reflexão sobre metodologias participativas que promovam o diálogo e o compartilhamento de conhecimentos entre instituições e sociedade, especialmente com pessoas em situação de vulnerabilidade social;
- GT 3 – Experiências e Vivências em Extensão Popular: focado na integração entre teoria e prática, por meio de experiências que estabelecem canais de diálogo entre diferentes saberes, promovendo investigação, reflexão e ação para a construção de conhecimentos emancipatórios.

Entre os participantes convidados estavam José Francisco de Melo Neto, Nelsânia Batista, Davi Ordenes, Diana Anunciação dos Santos, Vera Dantas, Olgamir Amancia Ferreira, Oscar Jara, Humberto Tommasino, Michelle Capuchinho, Raquel Maria Rigotto, entre outros. O evento proporcionou um ambiente de trocas e aprofundamentos teóricos, fortalecendo a interface entre universidade e movimentos sociais populares (Conheça [...], 2016).

A participação na comissão organizadora do evento exigiu um trabalho colaborativo que articulou diferentes atores acadêmicos e sociais, incluindo estudantes, docentes e pesquisadores com experiência na área. Foram formadas duas comissões: a organizadora e a científica. Na comissão organizadora, com a qual atuei mais intensamente, contribuí na criação do site, no envio de cartas-convite, na elaboração de chamadas públicas para submissão de trabalhos, bem como na organização de oficinas e mesas-redondas. Em colaboração com a comissão científica, definimos os eixos temáticos que nortearam o evento, sempre atentos às demandas da sociedade e dos movimentos sociais.

Toda a construção do evento foi pautada por uma dinâmica dialógica. Apesar dos desafios de articular os diferentes atores envolvidos, conseguimos garantir que os temas abordados contemplassem a diversidade de experiências e perspectivas da extensão popular. Esse processo me aproximou ainda mais de pesquisadores, professores e militantes da área, ampliando minha compreensão sobre a aplicação dos princípios das extensão popular em contextos concretos. As interações promovidas pelo evento criaram um espaço fértil de troca de saberes, articulando teoria e prática e fortalecendo redes acadêmicas e comunitárias.

Como já mencionado, cursei todas as disciplinas do doutorado de forma remota e, por isso, conheci muitos colegas apenas pelas telas do *Google Meet*. Entretanto, em março de 2024, tive a oportunidade de vivenciar presencialmente a extensão popular. Graças à insistência do meu orientador, organizei-me para passar 30 dias na Paraíba. A fim de registrar a relevância dessa experiência, relato a seguir algumas das atividades acompanhadas, com base na observação participante. Ressalto que as experiências descritas representam apenas parte do conjunto observado, sendo que algumas serão analisadas em profundidade na seção de resultados.

Durante esse período, acompanhei quatro atividades vinculadas à extensão popular: i) o componente curricular "Atenção à Saúde na Comunidade I", do curso de Medicina, cuja metodologia baseia-se na extensão popular; ii) o Grupo de Relaxamento e Bem-viver; iii) curso de extensão "Vivências em Práticas Integrativas e Populares de Saúde"; e iv) o Grupo de Apoio às Pessoas com Dores Crônicas[6]. As atividades de "ii" a "iv" compõem o Programa de Práticas Integrais de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB), vinculado ao Departamento de Promoção da Saúde e Nutrição da UFPB.

O componente curricular observado já fazia parte do currículo do curso de Medicina antes da obrigatoriedade de inserção da extensão. Os alunos foram divididos em três grupos, cada um sob responsabilidade de um professor. Acompanhei o grupo orientado pelo professor Pedro José Santos Carneiro Cruz, formado por 11 estudantes organizados em quatro duplas e um trio, que visitam semanalmente cinco famílias da comunidade. As famílias atendidas, todas vinculadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), apresentam diferentes condições de saúde e contextos familiares.

A dinâmica da disciplina se organiza conforme descrito a seguir. Às segundas-feiras, às 8h, os alunos se reúnem no salão da Igreja Católica São Lucas e as atividades iniciam com uma roda de conversa, na qual os alunos compartilham percepções sobre a última visita, discutem os objetivos da nova visita e recebem provocações do professor responsável. Em algumas ocasiões, são realizadas leituras de textos previamente selecionados ou registros no diário de campo. Após esse momento, os alunos seguem para as visitas domiciliares. Durante as visitas, por meio de uma relação dialógica, procuram obter informações pertinentes que ajudem a

[6] Depois do período de observação, o grupo mudou de nome, passando a ser chamado de "Grupo de Saúde Comunitária e Práticas Integrativas".

compreender o estado de saúde e a situação global da pessoa visitada. Por volta das 11h, retornam ao salão para uma nova roda de conversa, na qual discutem e problematizam as situações observadas.

As práticas propostas incentivam o diálogo e a escuta empática e ativa, tanto entre estudantes e comunidade quanto entre estudantes e docentes. Essa escuta se expressou, por exemplo, na roda de conversa do dia 18 de março de 2024, em que os estudantes demonstraram angústia por não conseguirem resolver os múltiplos problemas enfrentados pelas famílias. Esse sentimento foi recorrente e acolhido pelo professor, que os orientou a compreenderem as limitações da profissão médica e a reconhecerem o valor do cuidado e da escuta.

Ainda, o professor reforçou que, mesmo sem domínio técnico total, os estudantes poderiam contribuir com ações simples, como acompanhar os pacientes à unidade de saúde, realizar recordatórios alimentares, entre outros cuidados que fazem diferença. Nesse sentido, o docente enfatizou que o foco da disciplina era vivenciar as primeiras experiências de cuidado, aprendendo e reconhecendo as limitações da profissão. Essa abordagem rompe com a lógica assistencialista, frequentemente atrelada à extensão universitária. A proposta se baseia na formação cidadã e no olhar integral sobre o ser humano. Assim, a experiência proporcionada pela inserção curricular da extensão pode oferecer aos alunos uma oportunidade para o exercício da leitura de mundo, “[...] propondo-se intervir nele, para contribuir com a vida em sociedade” (Cruz, 2013, p. 187).

Durante as visitas domiciliares, os alunos demonstraram empenho em estabelecer e manter uma relação dialógica com as famílias atendidas, refletindo as discussões promovidas nas rodas de conversa. Esse postura foi evidenciada na visita realizada em 11 de março de 2024. Antes do encontro com a família, os estudantes organizaram um lanche a ser compartilhado durante a visita, o que denota a intenção de fortalecer o vínculo com os moradores.

No decorrer da visita, as estudantes ouviram atentamente o relato da moradora, que compartilhou suas dificuldades financeiras e descreveu a importância do apoio da comunidade para garantir o mínimo necessário à sua subsistência. A residente também expressou insatisfação em relação ao atendimento recebido na Unidade de Saúde da Família (USF). Em sua última consulta, manifestou o desejo de realizar exames preventivos; contudo, o médico recusou-se a emitir a requisição, alegando que seu estado de saúde aparente não justificava a solicitação.

Outra questão mencionada pela moradora foi a demora na realização de uma cirurgia no olho direito. Ela relatou que, devido às limitações de locomoção, não tem conseguido comparecer à unidade de saúde. Quando questionada sobre a atuação da agente comunitária de saúde, a moradora afirmou que a profissional é atuante na região, embora ainda não tenha conseguido intervir em relação ao encaminhamento cirúrgico.

As estudantes também indagaram se a moradora tinha conhecimento sobre a possibilidade de receber cestas básicas mensalmente. Em resposta, ela informou desconhecer essa alternativa e acrescentou que, mesmo que fosse viável, não teria condições de buscar os mantimentos, em virtude de suas dificuldades de deslocamento. Diante dessa informação, as estudantes comprometeram-se a investigar formas de viabilizar o acesso ao benefício, sugerindo que uma de suas filhas retirasse a cesta em seu lugar ou que a entrega ocorresse diretamente em sua residência.

A visita evidenciou a construção de uma relação dialógica entre as estudantes e a moradora, caracterizada por escuta ativa e busca de soluções frente às demandas apresentadas. Em nenhum momento foi observada uma relação hierárquica ou de superioridade por parte das estudantes, mas sim um processo de interação pautado na atenção às necessidades e no respeito à realidade da família atendida. A Figura 4 apresenta o registro de uma das visitas domiciliares que acompanhadas.

Figura 4 – Visita domiciliar a uma das famílias

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Outro aspecto observado, inicialmente identificado pelos alunos como uma limitação, refere-se à ausência de um roteiro pré-definido para as visitas. No entanto, o professor responsável esclareceu que tal característica constitui um elemento central da proposta de extensão popular. A ausência de um roteiro rígido permite que o cuidado seja adaptado de forma flexível, com o objetivo de atender às demandas específicas de cada família. As aulas teóricas e expositivas têm como finalidade apresentar princípios fundamentais da prática extensionista, enquanto as discussões em grupo visam ao planejamento das atividades diárias durante as visitas. Essa abordagem se justifica pela diversidade de contextos e necessidades das famílias atendidas.

Embora a falta de um roteiro fixo tenha sido, a princípio, interpretada como um aspecto negativo, essa característica revela-se coerente com os fundamentos da extensão popular, que se baseia na atuação orientada pelas demandas, interesses e saberes das classes populares (Cruz, 2013). A flexibilidade metodológica não implica ausência de direcionamento, mas evidencia um processo de extensão centrado na dimensão humanizadora do cuidado, priorizando as necessidades dos sujeitos envolvidos, em detrimento de uma abordagem estritamente técnica e limitada por prazos predefinidos.

Ainda no âmbito da observação do componente curricular, ficou evidente a participação social ativa e crítica. Em conversa com a líder comunitária, ela enfatizou a importância de caminhar pela comunidade junto aos estudantes. Além de apresentar os espaços e os moradores aos discentes, tal prática contribui para que a comunidade reconheça o apoio da liderança local ao grupo, estabelecendo uma relação de confiança mútua. Cabe destacar que essa líder comunitária participa das atividades de extensão da UFPB há 17 anos, sendo, portanto, uma referência local. Na seção de resultados, serão abordados outros aspectos relevantes mencionados por ela durante essa conversa. A Figura 5 ilustra um momento desse diálogo com a líder comunitária.

Na observação do Grupo de Relaxamento e Bem-viver, também foram evidenciadas características próprias da extensão popular que devem ser consideradas na proposta a ser incorporada ao currículo. Uma delas é a valorização do saber popular. Em uma das práticas, a residente do curso de Nutrição iniciou as atividades de relaxamento e autocuidado. Durante a realização dos exercícios, uma

das participantes do grupo questionou os estudantes sobre seu conhecimento a respeito de práticas que utilizam cabos de vassoura como instrumentos terapêuticos.

Figura 5 – Conversa com a líder comunitária durante o caminho para casa de uma das famílias visitadas

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Embora alguns estudantes tenham afirmado já ter ouvido falar sobre a técnica, a participante sentiu-se à vontade para buscar cabos de vassoura disponíveis nas instalações da igreja e conduzir espontaneamente a atividade. A Figura 6 apresenta o registro desse momento de vivência. Assim, a relação horizontal estabelecida entre estudantes e participantes ficou evidente nessa experiência, sendo uma das características da educação popular (Freire, 1994).

Figura 6 – Vivência do grupo de práticas do grupo de relaxamento e bem-viver

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

No curso de extensão “Vivências em práticas integrativas e populares de saúde”, também ficou evidente a valorização do saber popular e sua interação com o saber acadêmico, proporcionado pela extensão popular. No dia 14 de março de 2024, por exemplo, as atividades do curso estiveram pautadas nos conhecimentos sobre o uso medicinal de chás. As estudantes apresentaram quatro tipos: cavalinha; chá verde; camomila; e mulungu. Durante a vivência, os estudantes explicaram as propriedades medicinais de cada chá com base nos conhecimentos adquiridos na disciplina de Fitoterapia, do curso de graduação. À medida que o diálogo sobre cada chá era iniciado, destacou-se a participação ativa de uma das integrantes da comunidade, que passou a contribuir com a atividade a partir de suas vivências e experiências pessoais. A Figura 7 apresenta o registro desse momento, no qual se evidenciou a construção coletiva do saber.

Figura 7 – Vivência no curso de extensão “Vivências em práticas integrativas e populares de saúde”

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Na observação do grupo de apoio a pessoas com dores crônicas, foi possível identificar como estudantes de diferentes áreas podem atuar de forma integrada na extensão universitária, evidenciando a valorização do saber popular e a postura aberta e desprovida de arrogância por parte dos estudantes, que demonstraram disposição para aprender cotidianamente com os comunitários. O grupo de estudantes é composto por dois discentes de Fisioterapia, três de Nutrição e um de Enfermagem.

A dinâmica das atividades do grupo revelou-se bastante interessante. Semanalmente, as atividades iniciam com uma roda de conversa que envolve uma prática de relaxamento corporal. Todos são participantes são convidados a compartilhar suas percepções sobre o momento do relaxamento, mas esse espaço também tem se mostrado propício para a expressão de sentimentos, como angústias, alegrias e experiências de vida. Trata-se, portanto, de uma vivência que promove o diálogo e a escuta ativa. Cabe destacar que esse espaço de expressão não se destina apenas aos comunitários, mas também aos estudantes, como ficou evidente na atividade realizada do dia 22 de março de 2024. Na ocasião, uma das estudantes iniciou a ação com uma prática de mapeamento corporal. No entanto, foi perceptível certa desmotivação por parte da discente, que leu os comandos diretamente do celular, sem acompanhar corporalmente a atividade. Apesar disso, as participantes comunitárias demonstraram envolvimento, fechando os olhos e seguindo atentamente as orientações propostas.

Ao finalizar a prática, a estudante comunicou que, naquele dia, não abriria espaço para fala, pois sentia necessidade de expressar algo pessoal. Relatou que havia celebrado seu aniversário no domingo, mas que, na segunda-feira, perdeu um grande amigo, de 30 anos. Compartilhou que, desde então, sentia-se como se estivesse vivendo em um “mundo paralelo”, e que apenas no dia anterior havia começado a refletir sobre sua vida e sobre a importância de viver o presente. A partir dessa vivência pessoal, incentivou todos a valorizarem o “aqui e agora”. Sua fala emocionou o grupo, e motivou outras participantes a também compartilharem reflexões sobre o viver no presente. Uma das participantes se comoveu particularmente com o relato, e, durante o lanche, foi acolhida com atenção individualizada por um dos estudantes.

Esse episódio evidencia a conexão pessoal e afetiva entre estudantes e membros da comunidade, em que cada indivíduo é tratado como um ser humano único – reflexo de uma abordagem humanizadora, fundamentada nos princípios da educação popular. O grupo também realiza práticas de cuidado em saúde, entre as quais se destacam as técnicas de ventosaterapia, auriculoterapia e reflexologia. As duas primeiras são conduzidas pelos estudantes, enquanto a reflexologia é realizada por uma integrante da comunidade. O fato de que as práticas de saúde não são exclusividade dos estudantes, mas também conduzidas pelos próprios participantes comunitários, constitui uma clara demonstração de participação social ativa e crítica.

Os comunitários deixam de ser meros beneficiários da ação extensionista para se tornarem coautores do processo. A Figura 8 apresenta o registro da vivência descrita, e a Figura 9 ilustra a prática de reflexologia conduzida pela integrantes da comunidade.

Figura 8 – Roda de conversa do grupo de apoio a pessoas com dores crônicas

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 9 – Prática de reflexologia realizada pela comunitária

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

A vivência proporcionada durante realização desta pesquisa oportunizou-me ver, ouvir e sentir, de forma concreta, o que significa fazer extensão popular, conforme relatado. A experiência teve importância significativa para minha formação, permitindo observar como a extensão popular se materializa nas práticas cotidianas, especialmente quando inserida no currículo da graduação. Aprendi, no âmbito do Extelar e nas diversas vivências extensionistas, que fazer extensão sob a perspectiva da educação popular exige disposição para sair da zona de conforto, abrir-se ao diálogo e reconhecer o valor dos saberes produzidos em cada território. Trata-se de um processo formativo que ultrapassa os limites da sala de aula e se enraíza no encontro entre universidade e comunidade. Levo comigo um pedacinho do Extelar para o Amazonas, onde, por meio da minha atuação como pedagoga, tenho buscado aplicar, de forma sensível e crítica, os aprendizados construídos ao longo dessa trajetória.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, com a descrição do modelo adotado, das etapas da investigação, dos instrumentos de coleta de dados e do processo de análise. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em preceitos metodológicos da pesquisa-ação, apoiada em levantamento bibliográfico e observação participante. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa adota uma perspectiva interpretativa do mundo, o que pressupõe que os pesquisadores investiguem os fenômenos em seus ambientes naturais, buscando compreender os significados que as pessoas atribuem a eles. Nessa vertente, Minayo (2001, p. 21) destaca que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa destaca-se por sua natureza interdisciplinar. Não visa à generalização dos resultados, mas à compreensão detalhada das particularidades do objeto de estudo, contribuindo para a construção do conhecimento de forma contextualizada (Denzin; Lincoln, 2006). Assim, a pesquisa aqui apresentada buscou compreender o fenômeno da inserção curricular da extensão sob a perspectiva de diferentes atores sociais, considerando o contexto em que estão inseridos. Buscou-se, assim, compreender como desenvolver ações de extensão no currículo orientadas pela educação popular. Para tal fim, realizou-se uma pesquisa-ação, caracterizada como uma pesquisa social de base empírica, desenvolvida a partir de uma ação em que o pesquisador e os participantes atuam de forma cooperativa ou participativa (Thiollent, 2011).

Desde 2022, a Abrasco, por meio de um espaço compartilhado entre sua diretoria e diversos grupos temáticos (GTs), comissões e fóruns, tem promovido debates e reflexões sobre a curricularização da extensão, bem como sobre os desafios e possibilidades no contexto da formação em Saúde Coletiva. A Abrasco é uma entidade científica que reúne pesquisadores, professores, profissionais e estudantes de saúde coletiva no Brasil. Desde 1979, tem contribuído para o

fortalecimento e a promoção da saúde coletiva no país, por meio da realização de debates, da produção de conhecimento e da defesa de políticas públicas que consolidem o SUS e fortaleçam a saúde coletiva nacional (Abrasco, [20--?]). A atuação da Abrasco desempenha um papel importante na formulação de diretrizes e políticas públicas no setor da saúde no Brasil. No âmbito da Abrasco, há um GT dedicado à Educação Popular em Saúde (EDPOP). A partir da iniciativa de alguns de seus membros, foi proposta a realização de uma série de debates envolvendo toda a associação, com o objetivo de discutir a inserção curricular da extensão no contexto acadêmico.

As ágoras foram realizadas no segundo semestre de 2022, sendo planejadas, coordenadas e desenvolvidas por representantes de diversas instâncias da Abrasco, com a participação de convidados de outras instituições e movimentos que também discutem e refletem sobre o tema. Essa série resultou na realização de quatro ágoras, que apresentaram conteúdos densos, provocativos e reflexivos, problematizando os caminhos atuais da extensão e sua curricularização na saúde coletiva, além de apontarem estratégias e experiências relevantes para o aprimoramento dos processos em diferentes instituições de ensino do país. Os temas das quatro ágoras foram:

- Ágora 1 – Curricularização da extensão na saúde coletiva: quais princípios ético-políticos?;
- Ágora 2 – Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na saúde coletiva;
- Ágora 3 – Caminhos e desafios de experiências atuais da construção da curricularização da extensão na saúde coletiva;
- Ágora 4 – Integração entre extensão, pesquisa e pós-graduação na formação em saúde coletiva.

A partir das reflexões ocorridas nas ágoras, concluiu-se que é fundamental que os envolvidos no debate, bem como suas instituições, reflitam profundamente não apenas sobre como inserir a extensão, mas também sobre qual perspectiva de extensão se deseja integrar ao currículo. Esse debate envolve pensar nas metodologias das práticas extensionistas, nas abordagens educativas, bem como nas intencionalidades e compromissos sociais dessas ações.

Diante desse cenário, e com o objetivo de continuar fomentando e aprofundando o debate, em 2023, a Abrasco, por meio de representantes da diretoria de diferentes GTs, comissões e fóruns, deu continuidade ao processo de discussão

por meio de novas ágoras, alinhadas à pesquisa-ação apresentada neste estudo. Todo esse processo foi acompanhado e apoiado pelo grupo Extelar.

Criado em 1999, o Extelar é um grupo de pesquisa em educação popular que estimula o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão popular, fomentando a análise crítica das experiências no campo da extensão, com base na interdisciplinaridade, enriquecendo a formação e a produção acadêmica voltadas a extensão popular (Extelar, 2021). Além disso, o Extelar já publicou dezenas de livros no campo teórico-prático da educação popular e da extensão popular. Seus objetivos são:

> - O estímulo ao desenvolvimento de projetos que fomentem a interação entre iniciativas de Extensão Popular;
> - A análise crítica de experiências e formulações teóricas no campo da extensão, possibilitando a interdisciplinaridade e o enriquecimento da formação acadêmica dos participantes do grupo;
> - A produção teórico-acadêmica voltada à Extensão Popular resultantes de pesquisas e de estudos desenvolvidos pelo grupo;
> - A perspectiva de que o produto da realização de projetos de extensão é fundamento ontológico do ensino e da pesquisa na universidade;
> - A discussão e o fomento da extensão na UFPB, no sentido de seu inter-relacionamento com o ensino e a pesquisa;
> - A manutenção do debate sobre o papel social da universidade;
> - O incentivo à autonomia de projetos voltados às ações educativas promotoras da cidadania crítica e ativa (Conheça [...], 2016).

O Extelar é vinculado ao Programa Pós-Graduação em Educação da UFPB e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular (Nuplar) da PROEX/UFPB. O Nuplar é responsável por desenvolver, orientar e executar atividades de extensão, estudo, pesquisa e ensino no campo da economia e da educação popular[7].

Considerando que a série de ágoras realizadas em 2023 e 2024 foi uma continuação daquelas promovidas em 2022, decidiu-se incluir as quatro ágoras de 2022 nos dados analisados nesta tese. Além disso, devido à relevância da narrativa do processo e das ações correlatas realizadas pelo Extelar, a observação participante foi incorporada como método complementar de investigação.

O processo da nova série de ágoras teve início em 2023, com a realização de uma oficina que marcou o começo de um novo ciclo de atividades. Previamente à oficina, foi realizada uma reunião ampliada com membros interessados da Abrasco,

[7] Informações mais detalhadas do coletivo podem ser encontradas na página: http://www.prac.ufpb.br/nuplar/contents/menu/extelar

na qual se formalizou uma parceria com o grupo de pesquisa Extelar, destacando-se a participação direta da pesquisadora no processo de produção das ágoras, entrelaçada à elaboração da presente tese. A parceria estabeleceu que a pesquisadora contribuiria na articulação, mediação e organização das ágoras, em colaboração com o grupo interGTs da Abrasco, composto por membros de diferentes instâncias da associação que manifestaram interesse em coordenar o processo. A partir desse ponto, a pesquisadora passou a integrar formalmente o grupo, participando ativamente das discussões e decisões que orientaram a definição dos temas, a seleção de convidados, o estabelecimento de critérios, as dinâmicas de condução e as formas de sistematização das ágoras. O papel desempenhado pela tese dentro desse processo também foi objeto de reflexão e acordado coletivamente durante as reuniões.

Com o alinhamento estabelecido, o novo ciclo teve início em 2023, estruturado a partir da oficina inaugural, seguido por uma sequência de dez ágoras. Em cada uma delas, a pesquisadora atuou diretamente na articulação com os convidados, realizando o envio das comunicações de convite, bem como o ajuste de datas e horários. A pesquisadora também contribuiu na divulgação das ágoras e na mediação de algumas sessões. Os registros das sessões foram realizados de forma sistemática, por meio das gravações disponibilizadas no *YouTube*, seguidas da transcrição dos vídeos, compondo parte significativa do material empírico da pesquisa.

A pesquisadora, vinculada ao IFAM e atuante em uma área distinta da saúde, identificou, por meio de seu orientador, a Abrasco como um espaço propício para aprofundar a dimensão empírica de sua tese, em razão da experiência acumulada pela entidade na promoção de discussões no campo da extensão e educação popular. Embora as discussões estejam centradas no campo da saúde coletiva, elas refletem práticas interdisciplinares e dialógicas, oferecendo um terreno fértil para a análise de experiências de extensão que valorizam a participação social ativa e a construção coletiva do conhecimento. Assim, contribuem para ampliar a reflexão sobre o papel da extensão em diferentes áreas do saber, aspecto fundamental no debate sobre a inserção curricular da extensão no ensino superior.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas de abordagem qualitativa possuem as seguintes características: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural para a compreensão das questões educativas; ii) os dados podem ser coletados de diversas formas, mas preferencialmente, no contexto dos envolvidos na pesquisa em educação; iii) os dados coletados são descritivos; iv) o foco da pesquisa não está só nos dados coletados, mas também no processo; v) durante a análise de dados, é levado em consideração a opinião e contexto da realidade em que estão inseridos os participantes da pesquisa em educação.

Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se ocupa em responder a questões relacionadas a aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Essa abordagem caminha no universo de significados, valores, crenças e atitudes, elementos que permeiam as relações humanas e não podem ser traduzidos por meio de dados estatísticos ou variáveis mensuráveis. A pesquisa qualitativa aprofunda-se na compreensão do contexto social e das motivações subjacentes às ações e interações.

Para Minayo (2001, p. 22), “a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza”. Para ela, as pesquisas sociais quantitativas se concentram nos dados quantificáveis, se limitando à realidade visível e concreta. Em contrapartida, a pesquisa social qualitativa “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2001, p. 22). No entanto, Minayo (2001) afirma que as abordagens quantitativa e qualitativa não se opõem, mas se complementam, interagindo de maneira dinâmica na investigação de fenômenos sociais.

Os preceitos metodológicos de uma pesquisa-ação foram adotados em atenção ao objetivo de elaborar, colaborativamente, uma proposta para inserção curricular da extensão nos cursos de graduação, tendo como referencial a Educação Popular. “A ação educativa só se justifica com o envolvimento da comunidade e sua orientação para as possíveis soluções de problemas comunitários. Uma ação que considere como necessidade a participação das pessoas no processo de mudanças” (Melo Neto, 2003, p. 1).

A pesquisa-ação, conforme descrita por Melo Neto (2003), caracteriza-se pela interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na pesquisa, promovendo um

processo colaborativo de construção do conhecimento, pois busca-se explicações dos próprios participantes que se situam. Nessa abordagem, o pesquisador não é apenas um observador externo, mas se insere na realidade investigada, participando ativamente na identificação de problemas e na busca por soluções. A produção de conhecimento emerge de uma relação dialógica entre pesquisador e participantes, valorizando as experiências e saberes locais. Neste campo, a pesquisa-ação, assim, transcende a mera coleta de dados e assume um caráter educativo e transformador, onde o envolvimento dos participantes é um elemento central para efetivação das mudanças.

É uma metodologia que estimula a participação dos pesquisados e as respostas ou soluções emergem a partir do contexto em que encontram. “[...] Na pesquisa-ação, o participante é conduzido à produção do próprio conhecimento e se torna o sujeito dessa produção [...]” (Melo Neto, 2003, p. 2). Neste sentido, os participantes não são apenas objetos de pesquisa, mas agentes que contribuem na formulação das questões, na análise da realidade e na construção de alternativas. Essa dinâmica possibilita a superação da separação tradicional entre sujeito e objeto, consolidando a pesquisa-ação como um instrumento que articula teoria e prática. Ao mesmo tempo, a metodologia se adapta às especificidades de cada contexto, podendo ser aplicada em diferentes ambientes e com diversos grupos sociais, por isso, “a pesquisa-ação torna-se uma ferramenta de ajuda nessa caminhada humana de busca de autonomia, solidariedade, liberdade e de felicidade (Melo Neto, 2003, p. 6). Ainda conceituando a pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 20) afirma a pesquisa-ação pode ser entendida como:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

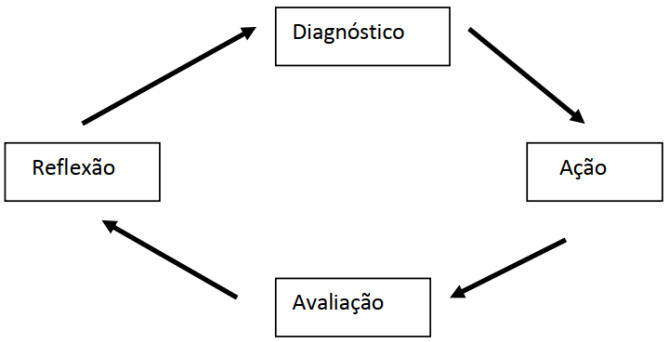
Segundo Richardson (2003, p. 3) são objetivos da pesquisa-ação:

> Melhorar: a prática dos participantes; a sua compreensão dessa prática; e a situação onde se produz a prática; Envolver: - assegurar a participação dos integrantes do processo; assegurar a organização democrática da ação e propiciar compromisso dos participantes com a mudança.

Para Melo Neto (2003), a pesquisa-ação se desenvolve de forma cíclica, contemplando fases de preparação do investigador, diagnóstico das necessidades e problemas da comunidade, sistematização das informações obtidas no diagnóstico, análise e interpretação dos dados, intervenção e avaliação, etapa esta, que segundo o autor deve estar presente durante todas as etapas do processo. A cada etapa, os resultados devem ser compartilhados com os participantes, permitindo ajustes e reorientações no processo. Essa interação, além de garantir a transparência da pesquisa, fortalece a participação dos envolvidos e contribui para a sustentabilidade das ações propostas. Em suma, a pesquisa-ação representa uma metodologia que não apenas investiga a realidade, mas se propõe a transformá-la por meio do engajamento coletivo e da reflexão crítica.

Corroborando com Melo Neto (2003), Richardson (2003) afirma que a pesquisa-ação envolve planejar, observar, agir e refletir de forma mais consciente e rigorosa, conforme podemos observar na Figura 10.

Figura 10 – Etapas da pesquisa-ação



Fonte: Richardson (2003, p. 4).

Na primeira etapa inicia-se uma aproximação com a comunidade (Melo Neto, 2003). Essa aproximação tem como objetivo realizar um diagnóstico. Nessa fase “o pesquisador identifica e define o problema, estabelecendo as possibilidades de diversas ações para solucioná-lo” (Richardson, 2003, p. 4). A aproximação da pesquisadora com o Extelar identificou a necessidade no campo acadêmico de ampliar as discussões sobre a inserção curricular da extensão na perspectiva da educação popular. Considerando que a Abrasco já vinha em movimento de discutir a

curricularização da extensão desde 2022, pode se diagnosticar assim que o tema era uma preocupação comum para os dois coletivos. A proposição das ágoras é uma frente do Extelar, por isso considera-se, o planejamento e a execução das mesmas como atuação da pesquisadora no grupo.

Richardson (2003, p. 5) aponta ainda que “definido o problema, o grupo discute o planejamento da ação, analisando diversas possibilidades de ações que contribuam na solução do problema”. Neste sentido, foram realizadas 4 reuniões, pelo *Google Meet*, com o coletivo da Abrasco e do Extelar para planejar a ação. Na primeira reunião, ocorrida no dia 03 de abril de 2023, apresentou-se a proposta das ágoras*,* depois os participantes deram sua opinião sobre as temáticas e os convidados sugeridos. Após todos os presentes exporem sua opinião e sugestões, foi aberto um documento compartilhado no *Google Drive*, no qual foi possível sistematizar as sugestões e todos visualizarem e contribuírem em tempo real.

A partir dessa primeira reunião conclui-se que para melhor planejar a ação deveríamos antes de iniciar as ágoras com público externo, realizar oficinas voltada a membros associados da Abrasco e integrantes de algum de seu GTs ou demais instâncias organizativas dessa associação para discutir mais a fundo as necessidades do GT em relação à temática. Assim, uma oficina foi realizada em 22 de maio de 2022 das 14h às 18h com transmissão pelo Zoom. O tema da oficina foi “dialogando sobre a Curricularização da Extensão e a formação em Saúde Coletiva: dificuldades, desafios e novas possibilidades”. A mesma teve como público pessoas que integram a Diretoria e os GT, Fóruns e Comissões da Abrasco. O objetivo principal da oficina foi criar espaços de trocas de experiências e de partilha de questionamentos, desafios e alternativas para a qualificação e o aprimoramento dos processos de curricularização da Extensão em Saúde Coletiva nas diferentes universidades, faculdades e centros de ensino. A oficina iniciou com a acolhida dos participantes, em seguida a presidente da Abrasco deu boas-vindas aos convidados e o Professor Pedro Cruz contextualizou a temática da oficina e explicou a metodologia a ser utilizada. Após esse momento formou-se dois pequenos grupos no qual um mediador conduziu as discussões com base na pergunta geradora: “Como estamos vivenciando o processo de curricularização da extensão em nossas instituições?”. Foi dado aos pequenos grupos um tempo para que formulassem, de forma objetiva e em pontos, as principais ideias que emergiram no debate. Essas ideias foram apresentadas na plenária, com compartilhamento e síntese das principais ideias formuladas. Após o

compartilhamento abriu-se um espaço para discussão das ideias apresentadas. A oficina encerrou com apontamento das principais sínteses e encaminhamentos construídos e apresentação da série de ágoras e como uma avaliação da oficina utilizando-se o *Google Forms*. A partir dessa oficina reafirmou alguns temas já definidos para as ágoras e outros foram acrescentados. A oficina resultou também na escrita de um documento sobre o processo de curricularização na perspectiva da saúde coletiva, que se encontra no Anexo I deste trabalho.

A segunda reunião ocorreu após a realização da oficina, no dia 26 de junho de 2023, para ajustes da proposta a partir do que emergiu na oficina. Foi ainda necessário a realização de uma terceira reunião, no dia 07 de julho de 2023. No dia 07 de agosto o coletivo se reuniu para ler e contribuir com o documento produzido a partir da primeira oficina. Não esgotando esta pauta nesta reunião, foi aberto um documento no *Google Drive* e os participantes do grupo passaram a contribuir com o documento de forma escrita e por discussões no próprio grupo de *WhatsApp*.

Conforme observado na Figura 10, a segunda etapa envolve a ação propriamente dita (Richardson, 2003). Nesta pesquisa a ação incluiu a realização das ágoras; observação participante e o levantamento bibliográfico.

O processo da pesquisa-ação culmina na avaliação. Essa avaliação pode envolver “uma avaliação do processo, dos resultados, alcançados e da aprendizagem teórica” (Richardson, 2003, p. 8). A partir dos dados obtidos por meio da avaliação é realizada a última etapa do processo de pesquisa-ação: a reflexão. “Neste momento procede-se à avaliação do aprendizado dos participantes e os resultados teóricos” (Richardson, 2003, p. 8).

3.2 FRENTES DE AÇÃO: COLETA E REGISTROS DE DADOS

Serviram de base empírica para o estudo três vertentes: i) o levantamento bibliográfico sobre os referenciais teóricos da tese, que norteou a pesquisa-ação e resultou no estado do conhecimento sobre a temática por meio da revisão sistemática; ii) as quatros ágoras realizadas em 2022 pela Abrasco sobre o tema curricularização da extensão, à oficina intitulada dialogando sobre a Curricularização da Extensão e a formação em Saúde Coletiva: dificuldades, desafios e novas possibilidades e as dez ágoras realizadas durante a pesquisa; e iii) a observação participante que resultou em vivências da pesquisadora em ações de extensão popular na UFPB.

A ação foi promover uma série de discussões por meios das ágoras, em parceria com a Abrasco, o Extelar e outros interlocutores sobre a Educação Popular e a inserção curricular da extensão. As ágoras resultaram, além de dados sólidos para esta tese, em um material rico, com o potencial de originar outros produtos que apresentem as diferentes narrativas de atores sociais sobre a inserção curricular da extensão.

3.2.1 Levantamento bibliográfico

Assessorando a pesquisa-ação, realizou-se um levantamento bibliográfico para entender qual o estado do conhecimento sobre a temática estudada: a inserção curricular da extensão à luz de referenciais da educação popular. Galvão (2010) nos lembra que para a realização de um levantamento bibliográfico exitoso é necessário planejamento, por isso a necessidade de definição de alguns aspectos nesta fase de planejamento: 1. delimitar o tema; 2. selecionar as bases de dados bibliográficos a serem consultados; e 3. selecionar os termos adequados para a elaboração da estratégia. Após a realização da pesquisa inicial é necessário selecionar os textos e sistematização de informações encontradas (Galvão, 2010). Sobre a fase de seleção dos textos Galvão (2010, p. 12) aponta que:

> Uma vez que se tenha localizado na base de dados um número significativo de referências é adequado realizar a leitura dos resumos destes documentos a fim de se escolher quais textos serão utilizados para o desenvolvimento da pesquisa – comumente, as informações coletadas destes textos compõem o capítulo de revisão de literatura.

Lima e Mioto (2007) corroboram com Galvão (2010) ao apresentarem aspectos da pesquisa bibliográfica que podem ser também considerados ao se realizar o levantamento bibliográfico. As autoras apontam que devem ser definidos: a) o parâmetro temático; b) o parâmetro linguístico; c) as principais fontes e o d) o parâmetro cronológico. Neste sentido, o parâmetro temático definido foi curricularização da extensão, extensão popular e educação popular. Mesmo utilizando a expressão inserção curricular da extensão para identificar o processo em estudo, reconhecemos que o termo mais conhecido atualmente pela comunidade acadêmica é curricularização da extensão. O parâmetro linguístico escolhido foi português. Justifica-se a escolha deste parâmetro, pois tem se interesse nesta pesquisa entender

como a curricularização da extensão vem ocorrendo no contexto brasileiro a partir das legislações aprovadas. Como fonte de dados foram escolhidos teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e artigos revisados por pares disponíveis no Portal de Periódicos da Capes. Para o parâmetro cronológico foram definidos os últimos cinco anos (2018-2022). A escolha temporal justifica-se pela efervescência do tema em anos recentes, considerando a preocupação das Instituições de Ensino Superior em inserir a extensão no currículo fica mais evidente após a aprovação do PNE 2014 e a aprovação da Resolução nº 7/2018 (Brasil, 2018b).

A principal técnica utilizada foi a leitura (Lima; Mioto, 2007). Neste sentido, é necessário ler mais de uma vez o mesmo texto para a realização do levantamento bibliográfico. Salvador (1986) apresenta cinco tipos de leituras que podem ser realizadas nesta fase da pesquisa. São elas:

1. Leitura de reconhecimento do material bibliográfico: é uma leitura mais aligeirada que tem como objetivo localizar e selecionar materiais sobre o tema. “A leitura de reconhecimento visa a certificar-se da existência ou não das informações que esse está à procura” (Salvador, 1986, p. 97);
2. Leitura exploratória: é também uma leitura rápida, mas que consiste em observar se os materiais selecionados de fato são de interesse do estudo em questão. “A leitura exploratória visa, pois, a dar uma visão superficial das reais possibilidades” (Salvador, 1986, p. 97) Essa leitura pode envolver tópicos como título, resumo, sumário, etc.;
3. Leitura seletiva*:* é realizada com objetivo de selecionar os materiais de interesse e relevantes para a pesquisa. Nesta etapa inclui-se como critérios de inclusão ou exclusão: seguintes critérios para inclusão e exclusão dos trabalhos encontrados: a) abordar a temática do estudo (curricularização/ inserção curricular/creditação da extensão), b) ser publicado no formato de artigo científico (revisado por pares), c) abordar a realidade no Brasil, d) estar disponível na íntegra, e e) ter sido publicado em português;
4. Leitura reflexiva ou crítica*:* envolve um estudo crítico do material selecionado, busca-se por meio desta leitura compreender as afirmações do autor e as justificadas delas;
5. Leitura interpretativa*:* envolve relacionar as ideias do texto com o problema de pesquisa, buscando assim possíveis respostas para o problema.

> Segundo Lima e Mioto (2007, p. 41), essa leitura “requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador”.

Durante a leitura reflexiva, crítica e interpretativa utilizou-se as seguintes questões para nortear a análise: 1. Qual o conceito de extensão o (s) autor (a) (es) (as) adotou durante o estudo? 2. Quais as principais contribuições da inserção curricular da extensão na perspectiva do estudo? 3. Na perspectiva do estudo, quais são os principais desafios da inserção curricular da extensão? 4. O estudo relaciona a inserção curricular da extensão com a educação popular e/ou extensão popular? Se sim, como esta relação é apresentada?

Para iniciar a leitura de reconhecimento do material bibliográfico realizou-se a busca no Portal de Periódicos da Capes, realizada no dia 14 de novembro de 2023, utilizamos o login para o acesso por meio do IFAM. Pelo menu acervo, selecionou-se a opção buscar. Utilizando o recurso de busca avançada definiu-se os seguintes filtros: qualquer campo contém “curricularização da extensão”; tipo de material: artigos (revisados por pares); data de publicação: últimos cinco anos. Foram encontrados 91 artigos.

Ainda se buscou pelo termo “creditação da extensão”, utilizando-se os mesmos parâmetros: qualquer campo contém “creditação da extensão”; tipo de material: artigos (revisados por pares); data de publicação: últimos cinco anos. Para esta pesquisa encontramos cinco artigos. Para o termo “inserção curricular da extensão”, utilizando-se os mesmos parâmetros: qualquer campo contém inserção curricular da extensão”; tipo de material: artigos; data de publicação: últimos cinco anos, encontramos três resultados.

A fim de associar a temática curricularização da extensão à educação popular, realizou-se também a seguinte pesquisa no portal: qualquer campo contém “curricularização da extensão”; e qualquer campo contém “educação popular”; tipo de material: artigos; data de publicação: últimos cinco anos. Nenhum registro foi encontrado com os filtros aplicados. Ainda tentando associar a temática curricularização da extensão à educação popular tentou-se uma nova busca. Os seguintes filtros foram selecionados: qualquer campo contém “curricularização da extensão”; e qualquer campo contém “extensão popular”; tipo de material: artigos; data de publicação: últimos cinco anos. Para essa busca encontramos um artigo.

Durante a leitura seletiva exclui-se todos os trabalhos que não se enquadram nos parâmetros estabelecidos para análise, como por exemplo, não está relacionado à temática estudada ou apareceu de forma repetida. Na Tabela 1, é possível observar a quantidade de artigos analisados na fase leitura reflexiva ou crítica e leitura interpretativa. É interessante notar que um número considerável de artigos apareceu de forma repetida na busca.

Tabela 1 – Artigos encontrados e analisados (2018-2022)

Descritor	Nº de artigos encontrados	Nº de artigos analisados
“Curricularização da extensão”	91	58
“Creditação da extensão”	5	2
“Inserção curricular da extensão”	3	2
“Curricularização da extensão”; *and* “educação popular”	0	0
“Curricularização da extensão”; e qualquer campo contém “extensão popular”	1	1
Total	**100**	**63**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Realizou-se também a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A consulta foi realizada no dia 04 de dezembro de 2023, utilizando os seguintes descritores separadamente: “curricularização da extensão”; “creditação da extensão”; “inserção curricular da extensão”; e “extensão popular”. Na busca combinou-se também os seguintes descritores “curricularização da extensão” *and* “educação popular”; “curricularização da extensão” *and* “extensão popular”. Na Tabela 2, é possível visualizar a quantidade de trabalhos encontrados em cada uma das buscas e quantidade de trabalhos analisados na fase Leitura reflexiva ou crítica e Leitura interpretativa. Tal como nos artigos, adotamos o marco temporal de 2018-2022.

Tabela 2 – Teses e dissertações encontradas e analisadas (2018-2022)

Descritor	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos analisados
“Curricularização da extensão”	52	48
“Creditação da extensão”	8	1
“Inserção curricular da extensão”	4	1
“Curricularização da extensão”; *and* “educação popular”	1	0
“Curricularização da extensão”; e “extensão popular”	0	0
“Extensão popular”	11	6
Total	**76**	**56**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para o descritor “curricularização da extensão”, quatro trabalhos não possuem divulgação autorizada. Mesmo realizando uma busca nos repositórios das instituições originárias da pesquisa, não foi possível encontrar os quatro trabalhos. Para o descritor “creditação da extensão”, foi analisado um trabalho, pois os outros cinco que apareceram na pesquisa já haviam sido analisados no descritor “curricularização da extensão” e dois não tratam diretamente da temática. Os trabalhos intitulados “Agricultura Familiar e Crédito via Pronaf: fatores determinantes da utilização nas Regiões Serrana, Norte e Noroeste do Rio de Janeiro; e “O saber do Espaço”. Ensaio sobre a geografização do espaço em Santa Catarina no século XIX” não tratam da temática extensão universitária.

Para o descritor “inserção curricular da extensão”, encontramos quatro trabalhos, porém três foram analisados na categoria “curricularização da extensão”, assim apenas um trabalho foi analisado nesta categoria. Para o descritor “curricularização da extensão”; *and* “educação popular” a única dissertação encontrada intitulada “A educação serve para que mundo? A extensão universitária na Universidade Comunitária sob perspectivas freireanas já havia sido analisada no descritor “curricularização da extensão”.

Por fim, para o descritor “extensão popular”, seis trabalhos foram analisados, considerando que cinco trabalhos não estão relacionados com a extensão universitária ou a extensão popular. Os cinco trabalhos que foram excluídos são do Mestrado de Ciências Jurídicas da UFPB. Após a leitura dos resumos, percebeu-se, que embora os trabalhos abordem questões relacionadas a direitos fundamentais, elas não utilizam a extensão como forma de garantir e conscientizar destes direitos.

A análise dos artigos, teses e dissertações selecionadas foi realizada de forma manual, sem a utilização de *softwares* específicos de análise qualitativa. Optou-se por uma leitura atenta e sistemática do material, com organização dos dados em quadros e categorias construídas a partir dos objetivos da pesquisa e das recorrências temáticas identificadas. A apresentação dos resultados da pesquisa foi organizada em dois blocos: a) artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES para os descritores pesquisados; b) teses e dissertações encontradas para os descritores pesquisados. Os resultados das análises constam no capítulo 6 que visa apresentar um estado do conhecimento sobre a temática à luz das questões que nortearam a análise.

3.2.2 ágoras sobre a inserção curricular da extensão na perspectiva da educação popular

Antes de explanar sobre a metodologia das ágoras é importante destacar que essa metodologia não foi a proposta original para esta pesquisa. Inicialmente esperava-se formar um grupo de trabalho com representantes dos coletivos envolvidos com a extensão universitária e educação popular. A proposta era realizar oito reuniões para discutir como utilizar os pressupostos na educação popular na inserção curricular da extensão universitária nos cursos de graduação, delimitando assim os princípios e diretrizes da educação popular que podem nortear a inserção curricular da extensão.

No mês de janeiro de 2023 foram encaminhadas, via *e-mail,* cartas convites para os representantes dos seguintes coletivos: Rede Tecnológica de Extensão Popular (RETEP), Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (FORPROEXT), Grupo de Trabalho em Educação Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Grupo de Trabalho Educação Popular e Saúde da Abrasco, Setor de Educação do Movimento Social dos Trabalhadores (MST), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Latino-Americana de Extensão Universitária (ULEU), Movimento por uma Universidade Popular (MP) e Linha de Educação Popular – PPGE. Não obtendo nenhuma resposta por *e-mail*, a carta foi reenviada no mês de fevereiro de 2023, e dessa vez obtivemos apenas duas confirmações de participação. Percebe-se que os diferentes setores, coletivos que fazem extensão ou extensão popular na verdade estão se comunicando de forma muito pontual e de forma pouca orgânica. Cada coletivo tem trabalhado a temática dentro do seu espaço, mas tem sido poucas as oportunidades desses coletivos se juntarem para discutir pautas em comum.

Diante do insucesso em compor um grupo de estudo e trabalho coletivo, optamos por reelaborar a metodologia, adotando a realização de ágoras[8] como estratégia para o diálogo com os pares, que é indispensável frente ao modelo de pesquisa-ação adotado. O objetivo das ágoras foi discutir como utilizar os

[8] O termo ágora tem origem grega e significa assembleia, lugar de reunião.

pressupostos na educação popular na inserção curricular da extensão universitária nos cursos de graduação, delimitando assim os princípios e diretrizes da educação popular que podem nortear esse processo. Como já expressado no início deste capítulo, fez-se uma parceria com a Abrasco e com o Extelar para dar continuidade à temática. No âmbito da Abrasco para elaboração da proposta e da implementação contamos com a participação de representantes dos seguintes coletivos da Abrasco: Fórum de Graduação, GT de Alimentação e Nutrição, GT de Promoção da Saúde, GT Racismo e Saúde e GT de Educação Popular em Saúde e Comissão Política e Planejamento.

A escolha do termo ágora é inspirada nas práticas gregas relativas à democracia. Segundo, Petry, Haupenthal e Hupffer (2021, p. 6) “as ágoras eram os espaços onde o debate público ocorria, consistindo, portanto, no espaço público, democratizado, destinado ao exercício da cidadania”. Nestes espaços comuns os cidadãos exerciam seus direitos participando nas tomadas de decisões públicas (Coiro-Moraes; Farias, 2017).

Em atenção às possibilidades que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) descortinam em relação ao maior alcance, participação remota e em tempo real de diversas pessoas, a realização de ágoras online oportunizou que sujeitos de diferentes localizações geográficas compartilhassem e construíssem aprendizagens coletivamente. Apesar das vantagens associadas ao uso das TIC, o processo enfrentou desafios significativos. As instabilidades de conexão com a internet ocasionaram interrupções nas falas dos participantes, prejudicando a fluidez do diálogo e a continuidade das discussões.

Em alguns casos, tais limitações comprometeram a escuta mútua e demandaram a reformulação de estratégias, como a redução de tempo de exposição. Ademais, foram identificadas dificuldades de interação entre participantes, especialmente entre membros da comunidade e representantes acadêmicos, em razão de assimetrias na apropriação das ferramentas digitais, nas formas de expressão e nas expectativas quanto aos objetivos do debate. Observou-se, ainda, um viés de seleção no perfil dos participantes das ágoras, uma vez que a composição final refletiu, em parte, a maior capacidade de acesso e mobilização de determinados segmentos, o que pode ter limitado a diversidade de vozes e experiências. Esses fatores demonstram que, embora as TIC ampliem as possibilidades de encontro, elas

também introduzem barreiras que devem ser consideradas na análise dos processos formativos mediados digitalmente.

Durante o processo de planejamento das ágoras e após a realização da oficina “Dialogando sobre a Curricularização da Extensão e a Formação em Saúde Coletiva: Dificuldades, Desafios e Novas Possibilidades”, o coletivo sentiu a necessidade de elaborar um documento que sistematizasse as ideias e o posicionamento do grupo sobre a inserção curricular da extensão, principalmente no campo da saúde coletiva. Assim, com a utilização do *Google* Documentos, o grupo iniciou um processo de elaboração coletiva de um documento, que foi nomeado como Nota Técnica. Após as contribuições do grupo, realizou-se uma reunião para discussão e consolidação do texto da Nota Técnica. O documento foi apresentado à gestão da Abrasco, que concordou com sua publicação pela associação. Após a publicação, foi realizada uma ágora específica para o lançamento da Nota Técnica. Nessa ágora, foi feita uma leitura coletiva do documento, e convidados de diversos coletivos comentaram sobre ele.

As ágoras foram momentos em que os diferentes atores puderam compartilhar sua opinião sobre o assunto, dialogando e construindo proposituras para a inserção curricular da extensão na perspectiva da educação popular. Foram realizadas dez ágoras, no período de agosto de 2023 a julho de 2024, todas transmitidas pelo canal do YouTube Abrasco, conforme podemos observar no Quadro 1. Na Figura 11 é possível observar a divulgação das ágoras.

Quadro 1 – ágoras produzidas durante a pesquisa-ação

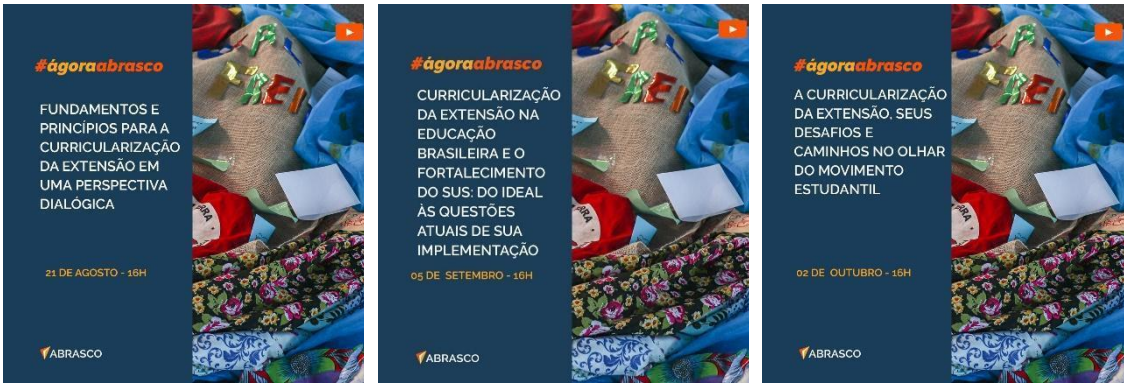
Data	Título	Convidados(as)	Mediador(a)	Link de acesso
21/08/2023	Fundamentos e princípios para a Curricularização da Extensão em uma perspectiva dialógica	- José Francisco de Melo Neto - Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (Extelar)/UFPB; - Elisa Pankararu - Movimento dos Povos Indígenas; - Elias José - Movimento Comunitário e Estratégia Cirandas da Vida – Ceará.	Aline Schultheis (Extelar/UFPB e IFAM)	https://www.youtube.com/watch?v=jmhpnZIIqLQ
05/09/2023	Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS: do ideal às questões atuais de sua implementação	- Olgamir Ferreira (FORPOREX); - Célia Regina Gil – Representante do Ministério da Saúde; - Marta Almeida – ANEPS; - Márcio Florentino Pereira (UFSB).	Anelise Rizzoli (UnB)	https://www.youtube.com/watch?v=DjZc2pRMYwU

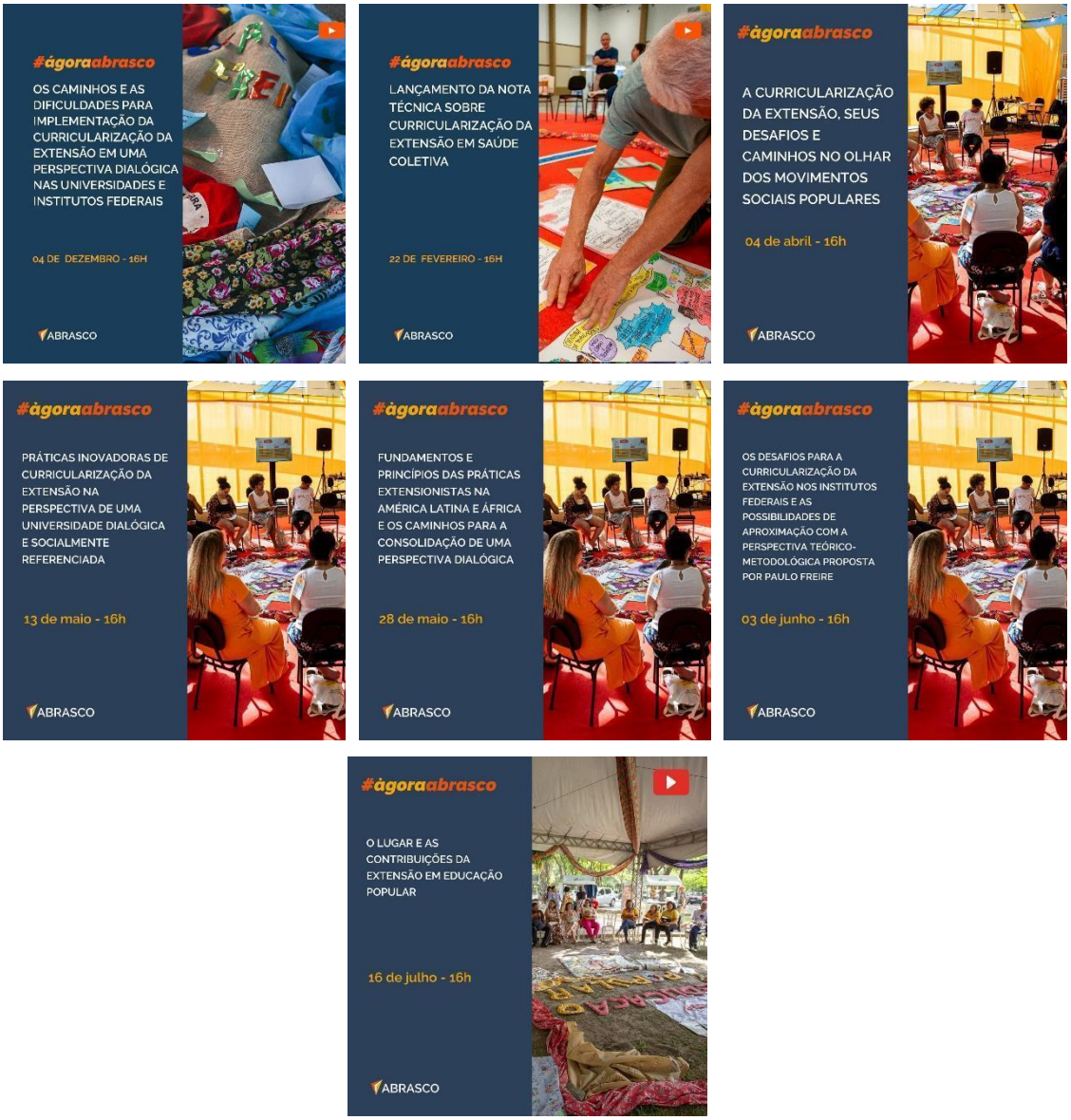
02/10/2023	A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar do movimento estudantil	- Adriana Fernandes Carajá (Korã) - Doutoranda em Antropologia Social (PPGAN/UFMG); - Liana Carla Padilha - aluna do 6º Período de Saúde Coletiva da UFRN; - Daiana de Paiva Gomes - residente em Saúde Mental (NESC/CCS/UFPB); - Dênis Delgado da Silva Baré - estudante do curso de Enfermagem da UFSCAR e indígena do povo Baré; - Izabelli Santos da Conceição - mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento (PPGCS-UFRB).	Marília Louvison (USP)	https://www.youtube.com/watch?v=6eJmzAu31JY
4/12/2023	Os caminhos e as dificuldades para implementação da curricularização da extensão em uma perspectiva dialógica nas universidades e institutos federais	- Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem- (FORPROEX); - Geísa Boaventura (IF Goiano) - (FORPROEXT); - Alysson Santos Barreto – (FDE); - Clarissa Rodrigues – (ANDES)	Vanessa Almeida (UFMG)	https://www.youtube.com/watch?v=I4xLsHnT9t8
22/2/2024	Lançamento da Nota Técnica da Abrasco sobre Curricularização da Extensão e Saúde Coletiva	- Rosana Teresa Onocko Campos (RDIDDP e Abrasco); - Liana Carla Padilha (UFRN); - Célia Regina Rodrigues Gil – (Representante do Ministério da Saúde); - Pedro de Carvalho Pontual (Diretoria de Educação Popular); - Hélder Eterno da Silveira (UFE e FORPROEX); - Marlova Benedetti (IFSC e FORPROEXT); - Gabriel Humberto Muñoz Palafox Diretoria de Educação Popular).	Pedro Cruz – (UFPB/Extelar/Abrasco)	https://www.youtube.com/watch?v=12s_0v11u0s
04/4/2024	A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar dos movimentos sociais populares	- Kleidson Oliveira (Movimento da População em Situação de Rua); - Érika Vieira (Fórum de Mulheres de PE); - Luiz Penha (Movimento Indígena); - Maria do Socorro Rodrigues da Silva (MTST - DF Cozinhas Solidárias); -Carlos Silvan (GT Racismo e Saúde da Abrasco).	Renan Soares de Araújo (Extelar/UFPB)	https://www.youtube.com/watch?v=jodxlDHy190
13/5/2024	Práticas inovadoras de curricularização da extensão na perspectiva de uma universidade	- Raul Borges Guimarães (UNESP); - Claudia Andréa Mayorga Borges (UFMG); - Almir Oliveira de Menezes (UFAM);	Eliana Goldfarb Cyrino (UNESP)	https://www.youtube.com/watch?v=_nr6yjLr3dc

	dialógica e socialmente referenciada	- Vanderléia Laodete Pulga (UFFS e GT EPS Abrasco).		
28/5/2024	Fundamentos e princípios das práticas extensionistas na América Latina e África e os caminhos para a consolidação de uma perspectiva dialógica”;	- Camilo Ussene (Universidade Pedagógica de Maputo); - Ana Flavia Pires d' Oliveira (USP); -Fernando Abath (Extelar-UFPB); -Germán Guaresti (Universidad Nacional de Río Negro).	Nivaldo Carneiro Junior (FCMSCSP)	https://www.youtube.com/watch?v=xwovPIJWQTE
03/6/2024	Os desafios para a curricularização da Extensão nos Institutos Federais e as possibilidades de aproximação com a perspectiva teórico-metodológica proposta por Paulo Freire	- Wilson de Andrade Matos - (RETEP e IFSP); - José Edivaldo Moura da Silva (IFPA); - Tomé de Pádua Frutuoso (IFSC); - Maria José Batista Bezerra de Melo (IFPB); - Ana Cláudia Uchôa Araújo (IFCE).	Aline Schultheis (Extelar/UFPB e IFAM)	
16/7/2024	O lugar e as contribuições da Extensão em Educação Popular para a formação e o ensino superior e a interprofissionalidade	- Flávia Reis de Andrade (UnB); - Muna Muhammad Odeh (UnB); - Marcelo Viana da Costa (UFRN); - Valéria Oliveira de Vasconcelos (ANPED – GT de Educação Popular).	Pedro Cruz (UFPB e Abrasco)	https://www.youtube.com/watch?v=RSx7WIUkFX8

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 11 – Divulgação da oficina e das ágoras





Fonte: Notícias (2025).

Em cada ágora um mediador designado pelo coletivo conduziu os trabalhos. Cada ágora teve duração de duas horas, se estruturou da seguinte forma:

1. Introdução: o mediador escolhido explicou a proposta da ação;

2. Exposição do (s) convidado (s) sobre a temática;

3. Diálogo entre mediador da ágoras e convidados, tendo como base as perguntas dos participantes no chat do *YouTube*.

Considerando ainda que as dez ágoras realizadas durante a pesquisa foram uma continuação de um trabalho iniciado pela Abrasco e o Extelar em 2022, foi analisada também como fonte de dados as quatro ágoras sobre a inserção da extensão na área da saúde coletiva.

A primeira ágora[9] realizada em 29 de novembro de 2022, teve como tema “Curricularização da Extensão na Saúde Coletiva: quais princípios ético-políticos?” Foi mediada por Vera Dantas, Médica da Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza e participante do Grupo de Trabalho (GT) Educação Popular e Saúde – Abrasco. Teve como convidados: Alexandre Pessoa, servidor da Fiocruz e participante do GT Educação Popular e Saúde – Abrasco; Anelise Rizzolo, Professora da UnB e participante do GT ANSC Abrasco), Elias Silva, Poeta, Educador Popular, Extensão Comunitária/Cirandas da Vida- CE, e Humberto Tommasino, Professor da Universidad de La República, Uruguai.

A segunda ágora[10] ocorreu no dia 06 de dezembro de 2022 e teve como tema “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva”. O evento foi mediado pela professora Reni Barsaglini da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e membro do GT Racismo e Saúde e da Diretoria da Abrasco. Os convidados do evento foram: Eliana Cyrino, professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e participante do Fórum de Graduação em Saúde Coletiva Abrasco; Eymard Vasconcelos, professor aposentado da UFPB e membro do GT Educação Popular e Saúde da Abrasco; Idalice Nunes, membro do Movimento Social dos Trabalho do Mato Grosso (MST MT), porém que não conseguiu se conectar durante o evento devido a dificuldades com o acesso à internet; e Renata Pekelman, Médica do Grupo Hospitalar Conceição – Rio Grande do Sul e membro do GT Educação Popular e Saúde da Abrasco.

A terceira ágora[11] ocorreu no dia 08 de dezembro de 2022 e teve como tema “Caminhos e desafios de experiências atuais da construção da curricularização da Extensão na Saúde Coletiva”. Mediada pelo professor Nivaldo Carneiro Junior, Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP) e membro da Comissão de Política, Planejamento e Gestão em Saúde da (CPPGS) da Abrasco), contou com os seguintes convidados: Adalberto Floriano Greco Martins Pardal (MST-Rio Grande do Sul - RS); Durval Maurino (Estudante de Medicina da UNESP); Maria Eneida de Almeida (Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e membro do GT Racionalidades Médicas e Práticas Integrativas Abrasco) e Vanessa de Almeida (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e membro do GT

[9] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YLHkt9QFlmo
[10] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=trm9bbU5Dm0
[11] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hSYf-Vz6lpQ

Promoção da Saúde Abrasco). A questão norteadora da ágora foi: que caminhos e desafios têm permeado as iniciativas da construção da curricularização da extensão na saúde coletiva?

A quarta e última ágora teve como tema “Integração Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação na formação em Saúde Coletiva” e ocorreu no dia 15 de dezembro de 2022[12]. A ágora foi mediada pelo professor Pedro Cruz, professor da UFPB e membro do GT em Educação Popular Saúde e da diretoria da Abrasco. Em sua fala inicial o Professor Pedro destacou que não podemos pensar na curricularização apenas na extensão em si mesma, mas pensar na sua transversalidade com a pesquisa e a pós-graduação.

No Apêndice C deste trabalho, é possível encontrar um quadro com principais destaques, avanços na inserção curricular da extensão; armadilhas e contradições Potencialidades da Educação Popular e estratégias e alternativas para inserção curricular na Educação Popular de cada ágora. O quadro foi elaborado pela pesquisadora durante a transcrição e estudo dos dados, a fim de facilitar a análise de dados.

3.2.2.1 Caracterização dos coletivos participantes das ágoras

Para realização das ágoras parte desta pesquisa, foram convidados representantes de diversos coletivos, conforme apresentando no subtítulo anterior. O critério de escolha dos participantes foi a participação do coletivo na temática educação popular, extensão ou extensão popular. Como critério de inclusão dos coletivos e/ou entidades aqui destacados, o mesmo foi feito de maneira intencional e por conveniência, listando-se coletivos e entidades que têm, no olhar dos membros do Grupo Extelar, uma participação e contribuição longeva nas discussões em torno da Extensão Universitária e/ou da Educação Popular no Brasil e em outros países da América Latina.

Como critério de exclusão, optou-se por não incluir entidades ou coletivos que não apresentassem produções, ações ou atividades relacionadas ao tema da Extensão Universitária, ou cuja perspectiva teórica fosse divergente da Educação Popular. No processo de seleção, destaca-se a participação do grupo interGTs da

[12] A ágora na íntegra está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7gKpTIrVhxA

Abrasco, que contribuiu sugerindo a inclusão de outros coletivos e convidados para dialogar com os inicialmente selecionados. Esse movimento resultou na inclusão de novos coletivos, os quais serão descritos de forma sucinta ao longo do estudo. As contribuições de seus integrantes serão apresentadas e contextualizadas na seção de resultados e discussão desta tese. O coletivo que abraçou a organização técnica, política e científica dessa série particular de ágoras foi a Abrasco. Criada em 1979, a Abrasco tem a finalidade de:

> [...] atuar como mecanismo de apoio e articulação entre os centros de treinamento, ensino e pesquisa em Saúde Coletiva para fortalecimento mútuo das entidades associadas e para ampliação do diálogo com a comunidade técnico-científica e desta com os serviços de saúde, as organizações governamentais e não governamentais e a sociedade civil (Associação [...], 2022).

Entre as muitas atividades que a Abrasco desenvolve estão: oficinas, projetos, seminários, congressos nacionais e internacionais que discutem sobre a saúde coletiva. A Abrasco também participa de diversos espaços de representação social. A organização interna dos seus membros se dá por meio de Fóruns, Comissões, Comitês (Figura 12) e Grupos Temáticos (GT).

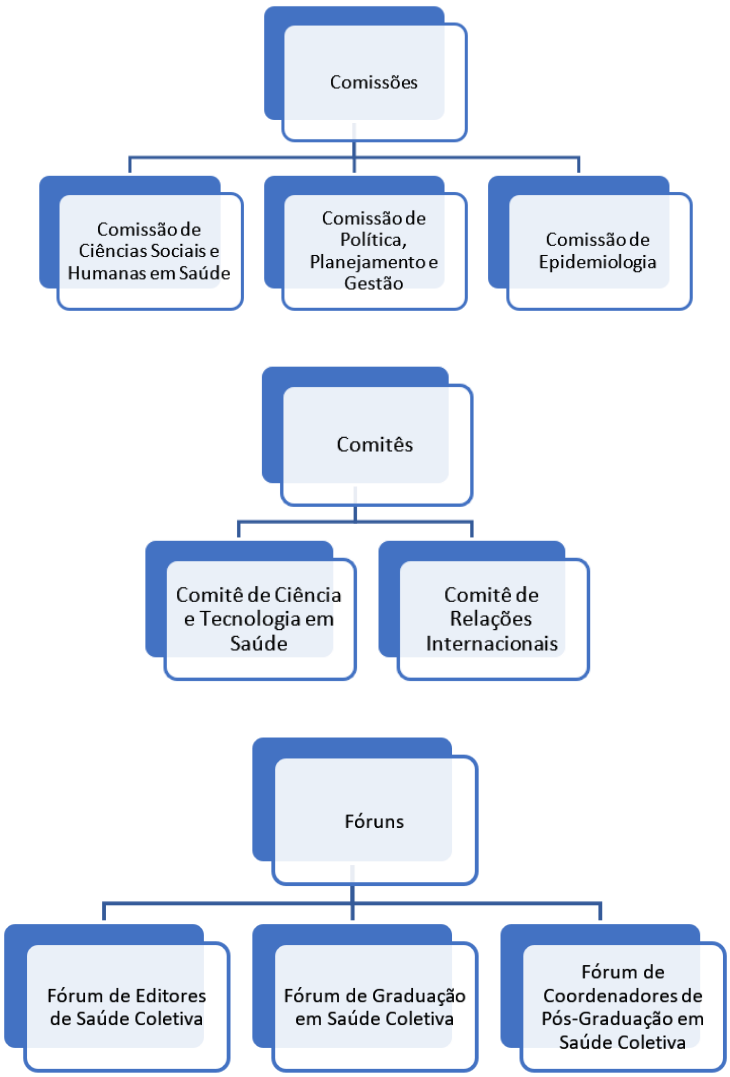
Os GT são[13]:

1. Avaliação em saúde da Abrasco organizou dossiê temático;
2. Saúde da população LGBTI+;
3. Envelhecimento e saúde coletiva;
4. Violência e saúde;
5. Racismo e saúde;
6. Deficiência e acessibilidade;
7. Vigilância sanitária;
8. Trabalho e educação na saúde;
9. Saúde do trabalhador e da trabalhadora;
10. Saúde mental;
11. Saúde indígena;
12. Saúde bucal coletiva;
13. Saúde e ambiente;

[13] No site da Abrasco, disponível no link: https://www.abrasco.org.br/site/sobreaabrasco/ é possível conferir o detalhamento das atividades de cada representando na figura 06.

14. Racionalidades médicas e práticas integrativas complementares;
15. Promoção da saúde;
16. Avaliação em saúde;
17. Informações em saúde e população;
18. Gênero e saúde;
19. Educação popular e saúde;
20. Comunicação e saúde;
21. Bioética; e
22. Alimentação e nutrição em saúde coletiva.

Figura 12 – Fóruns, comissões, comitês e GT Abrasco



Fonte: Adaptado de Comissões [...] (2025).

Na ágora “fundamentos e princípios para a Curricularização da Extensão em uma perspectiva dialógica”, realizada em 21 de agosto de 2023, três coletivos foram representados: o Extelar, o Movimento dos Povos Indígenas - Povo Indígena Pankararu e as Cirandas da Vida. De acordo com Arrutti (2021), “a Terra Indígena Pankararu, homologada em 1987, está localizada entre os atuais municípios de Petrolândia, Itaparica e Tacaratu, no sertão pernambucano, próximo ao rio São Francisco”. A história dos Pankararus está marcada por resistência e lutas para garantia de seus direitos como cidadãos brasileiros. A participação de uma representante deste coletivo nas ágoras nos auxiliou a perceber quais as perspectivas eles têm sobre a extensão e como a educação popular vem ocorrendo dentro deste território.

Criadas em meados de 2005, as Cirandas da Vida surgem a partir dos sujeitos vinculados à Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS), em Fortaleza – Ceará, e tem como objetivo incluir a educação popular no Sistema Municipal Saúde-Escola – SMSE. Essa inclusão ocorre pautada em princípios como a dialogicidade, problematização, criatividade, autonomia, entre outros (Dantas *et al*., 2012). Dantas *et al*. (2012, p. 51) ainda acrescenta:

> [...] as Cirandas da Vida colocam em cena o desafio de desenhar coletivamente uma proposta de educação popular que construa um olhar multirreferencial na interface entre atores populares e institucionais, para dialogar sobre ações de enfrentamento às situações-limite apontadas pela população, especialmente nas áreas de maior vulnerabilidade social de Fortaleza.

Acreditamos que a experiência da educação popular das Cirandas da Vida pode contribuir com essa pesquisa no sentido de delimitar quais os fundamentos e princípios para a Curricularização da Extensão em uma perspectiva dialógica.

Na segunda ágora, intitulada “Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS: do ideal às questões atuais de sua implementação”, tivemos a representação de três coletivos: o FORPROEX, Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS) e o Departamento de Gestão de Educação na Saúde do Ministério da Saúde.

O FORPROEX “é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia” (A Extensão [...],

2025). Criado em 1987, o FORPROEX é uma das iniciativas que mais lutou pela consolidação de políticas públicas voltadas para a extensão universitária. Assim, foi essencial ouvir as perspectivas deste coletivo para perceber sua visão sobre a inserção curricular da extensão.

A ANEPS “é um movimento organizado por um grupo de acadêmicos sanitaristas, profissionais ligados a atividades sanitárias destinadas às práticas de educação popular em saúde e militantes” (Barone; Sophia, 2013, p. 1). O movimento surgiu em articulação com o processo de implementação do SUS nos anos 1990. A ANEPS tem o objetivo de articular movimentos e práticas de Educação Popular em Saúde em todo o país, buscando dar visibilidade e reconhecimento às suas experiências e reivindicações. O movimento promove processos de reflexão e sistematização que, sob a perspectiva da Educação Popular, contribua para a formulação e implementação de políticas de saúde (Barone; Sophia, 2013). Hoje a ANEPS tem representação no Conselho Nacional de Saúde, que é um órgão colegiado integrante da estrutura básica do Ministério da Saúde no Brasil, criado para atuar na formulação e controle da execução da política nacional de saúde, incluindo aspectos econômicos e financeiros.

O Departamento de Gestão de Educação na Saúde (DEGES), criado em 2003, tem como principal objetivo coordenar e implementar políticas de formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde no Brasil. O DEGES busca alinhar a educação e a capacitação desses profissionais às necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS), promovendo a integração ensino-serviço-comunidade e fortalecendo a atenção básica. Além disso, o departamento trabalha na articulação de programas e projetos que visam à melhoria da qualidade da educação na saúde, incentivando a pesquisa e a inovação na formação profissional e contribuindo para a construção de um sistema de saúde mais eficiente e equitativo (Brasil, 2018a).

A terceira ágora teve a representação do movimento estudantil. Entendemos por movimento estudantil a organização coletiva de estudantes mobilizados pela defesa dos direitos por uma educação mais inclusiva, democrática e de qualidade. Historicamente, o movimento estudantil contribuiu para transformações importantes na educação, como, por exemplo, sua forte resistência ao golpe militar de 1964. “O movimento estudantil no Brasil também merece ser mencionado pelo papel de destaque que ocupou nas lutas pela democratização do país” (Freire, 2008, p. 140). Por entender que não podemos inserir a extensão sem escutar os estudantes, esta

ágora trouxe a representação de estudantes que possuem diferentes lugares de fala, entre eles: estudantes indígenas (graduação e pós-graduação), estudante quilombola, estudante da saúde coletiva (graduação) e estudante da residência em saúde.

Na quarta ágora tivemos a representação do FORPROEX, já participante da primeira ágora, do FORPROEXT, do Fórum de Dirigentes de Ensino das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional (FDE) e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES).

A Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT, segundo a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2008). Os gestores de extensão destas instituições de ensino formam o FORPROEXT. O referido fórum é um órgão de assessoramento do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). O FORPROEXT atua na articulação entre instituições e sociedade, com o objetivo de ampliar a função social das instituições, alinhando assim suas ações com as demandas da sociedade e contribuindo para a formação integral dos estudantes e a transformação social (Fórum [...], 2022).

Assim como FORPROEXT, o FDE é ligado ao CONIF. É composto pelos gestores de ensino da rede federal. Este Fórum desempenha um papel central na coordenação de políticas e práticas educacionais na Rede Federal de Educação. Sua principal função é proporcionar um espaço de debate e deliberação entre os gestores de ensino, abrangendo temas que impactam diretamente a qualidade e a eficácia do ensino nos institutos federais, universidades federais, CEFETs e Colégio Pedro II. O fórum contribui para harmonização das diretrizes educacionais e a promoção de práticas pedagógicas alinhadas aos territórios.

O ANDES foi criada em 1981 durante o Congresso Nacional dos Docentes Universitários e, em 1988, transformou-se no Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior [ANDES], 2022). Desde sua criação, o ANDES tem desempenhado um papel fundamental na defesa dos direitos e interesses dos professores universitários. Sua atuação não se limita à representação sindical; por décadas, tem-

se engajado ativamente nas discussões sobre a política educacional brasileira. Essa atuação política tem sido crucial para garantir que as necessidades e os direitos dos docentes sejam atendidos nas esferas governamentais.

Na ágora do lançamento da Nota Técnica escrita pelo coletivo da Abrasco, sobre o processo de inserção curricular da extensão, além de coletivos que haviam participados de outras ágoras, foi possível receber dois representantes da Diretoria de Educação Popular. Essa Diretoria é ligada à Secretaria Geral da Presidência da República, subordinada à Secretaria Nacional de Participação Social. Compete à Diretoria de Educação Popular:

> I - desenvolver processos de educação popular voltados para o acesso a políticas públicas, com prioridade para as populações vulneráveis;
> II - apoiar e promover processos formativos de lideranças e de educadores populares;
> III - articular com os movimentos sociais na área de educação popular para atuação junto aos programas sociais e às políticas do Governo federal;
> IV - articular e integrar social, política e culturalmente os processos formativos associados à participação social no âmbito do Poder Executivo federal, nos Estados, Distrito Federal e Municípios, com vistas a promover sua intersetorialidade;
> V - promover e desenvolver estudos, pesquisas e avaliações, com indicadores e metodologias participativas no campo da educação popular; e
> VI - exercer outras atribuições que lhe forem designadas pelo Secretário Nacional (Brasil, 2023, p. 8).

A sexta ágora, realizada em abril de 2024, agregou a representação de diferentes movimentos sociais, reforçando a importância da colaboração entre diversas vozes e perspectivas na construção de uma extensão compromissada com a sociedade. Nesta ágora estiveram representados os seguintes movimentos: movimento da população em situação de rua; Fórum das Mulheres do Pernambuco; Movimento das Cozinhas Solidárias do Distrito Federal; Movimento Indígena e GT Racismo e Saúde da Abrasco.

O Movimento Nacional de População de Rua (MNPR) é um movimento social dedicado à luta pelos direitos sociais, políticos e humanos das pessoas em situação de rua no Brasil. Fundado oficialmente em 2005, após o trágico “Massacre da Praça da Sé” (19-22 de agosto de 2004), o MNPR adota o lema “nada sobre nós, sem nós”, enfatizando a importância da participação direta das pessoas em situação de rua na formulação e implementação de políticas públicas que lhes dizem respeito. Entre seus principais objetivos estão o resgate da autonomia dessas pessoas através de acesso ao trabalho digno, moradia adequada, qualidade salarial e serviços de saúde e

assistência social. O movimento também visa à inclusão dessas pessoas em todas as instâncias políticas, sociais e culturais, garantindo que suas vozes e experiências sejam consideradas nas decisões que afetam suas vidas. A organização do MNPR é marcada por uma série de paradoxos, incluindo a tensão entre a necessidade de institucionalização para lutar por direitos e o desejo de manter a liberdade e a autenticidade da vida nas ruas (Sicari; Zanella, 2020).

Criado em 1998, o Fórum de Mulheres de Pernambuco (FMPE) é uma articulação feminista e antirracista de âmbito estadual. O objetivo do FMPE é dar visibilidade às necessidades das mulheres e denunciar situações de opressão e violência, buscando a garantia efetiva e permanente dos direitos das mulheres e a transformação social. O FMPE trabalha de forma articulada com ONGs, fóruns, associações, grupos de mulheres, além de mulheres de núcleos universitários, secretarias de mulheres de sindicatos, partidos políticos e feministas sem vínculos institucionais (Fórum de Mulheres de Pernambuco [FMPE], 2012).

O movimento indígena no Brasil contemporâneo é caracterizado por uma série de estratégias e ações coordenadas por comunidades, organizações e povos indígenas, com o objetivo de defender seus direitos e interesses coletivos. Este movimento, que surgiu fortemente a partir dos anos 1970, tem se articulado em níveis locais, regionais, nacionais e até internacionais, buscando garantir direitos fundamentais como a demarcação de terras, acesso à educação e saúde diferenciada, além de preservar e valorizar a diversidade sociocultural e política dos povos indígenas. As conquistas do movimento incluem a inclusão de direitos avançados na Constituição Federal Brasileira, importantes avanços na demarcação de terras, e a implementação de políticas educacionais específicas, como a educação escolar indígena diferenciada (Brasil, 1988). O movimento indígena representa uma força vital na luta pela autonomia e pelo reconhecimento pleno dos direitos indígenas no Brasil (Baniwa, 2007).

O participante da sexta ágora é da etnia Tukano, povos indígenas que habitam a região do Alto Rio Negro, na Amazônia. Esse povo compartilha de uma diversidade cultural e linguística. A observação dos fenômenos naturais desempenha um papel central em sua cosmologia, sendo as constelações e os astros parte fundamental de sua compreensão do mundo e de suas práticas cotidianas. Esse conhecimento celeste orienta rituais, ciclos agrícolas e narrativas que são transmitidas entre

gerações, reafirmando a conexão harmoniosa entre o povo Tukano e a natureza (Jully, 2024).

As Cozinhas Solidárias, uma iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), foram criadas para combater a fome e fortalecer a coesão comunitária em áreas de alta vulnerabilidade no período da Covid-19. O projeto tem como objetivo garantir alimentação diária e gratuita para famílias em situação de insegurança alimentar. Além da distribuição de refeições, o projeto inclui a criação de hortas urbanas comunitárias, promovendo a segurança alimentar e a educação ambiental. A iniciativa também serve como um espaço de acolhimento, formação política e social, contribuindo para a luta por direitos e transformação social (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto [MTST], 2024). A participante da ágora é representante da cozinha solidária da região administrativa (RA) Sol nascente/pôr do sol, no Distrito Federal.

O Grupo Temático Racismo e Saúde se dedica a investigar e combater as desigualdades raciais na saúde. Este grupo foca em promover o entendimento das relações entre racismo e condições de saúde, buscando influenciar políticas públicas e práticas de saúde que promovam a equidade racial. Por meio de estudos, debates e ações concretas, o GT Racismo e Saúde contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, na qual o direito à saúde seja universal e igualitário, independente de raça (Comissões [...], 2025).

As universidades públicas do país também estiveram representadas nas ágoras. Na sétima ágora recebemos representantes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), UFMG, Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A escolha das universidades foi baseada em dois critérios principais: a representatividade do maior número de diferentes regiões do país e a reconhecida experiência na inserção curricular da extensão. As universidades públicas brasileiras, tanto federais quanto estaduais, desempenham um papel central no sistema de ensino superior do país. Essas instituições são reconhecidas por sua excelência acadêmica e contribuição significativa para a pesquisa científica e tecnológica. As universidades públicas contribuem para a democratização do ensino superior e quando conscientes do seu compromisso social pode promover por meio da interação dialógica mudanças significativas nos territórios onde estão presentes.

A ágora “Fundamentos e princípios das práticas extensionistas na América Latina e África e os caminhos para a consolidação de uma perspectiva dialógica”, contou com a participação de dois representantes das universidades brasileiras: UFPB e Universidade de São Paulo (USP) e dois representantes de universidades internacionais: um da Universidade Pedagógica de Maputo e outro da *Universidad Nacional de Río Negro*.

A Universidade Pedagógica de Maputo, localizada em Moçambique, é uma instituição pública de ensino superior que goza de autonomia estatutária, científica, financeira e pedagógica. Criada em 1995, a universidade tem como missão formar profissionais de excelência para o ensino superior, capacitando-os a contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento econômico e sustentável do país. Além disso, a universidade se destaca por seu compromisso com a inovação pedagógica e a promoção da pesquisa científica voltada para as necessidades locais. Em 2024, a instituição contava com 14.894 estudantes e 597 docentes, refletindo seu crescimento contínuo e seu papel fundamental na educação e desenvolvimento de Moçambique. A Universidade Pedagógica de Maputo se dedica a proporcionar uma formação que alia teoria e prática, preparando seus graduados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Missão [...], 2025).

A Universidade Nacional de Río Negro (UNRN), localizada na Patagônia Norte da Argentina, é uma instituição pública e gratuita de ensino superior, criada em 2008. A UNRN se destaca por ser uma universidade dinâmica e empreendedora, com o objetivo de facilitar a profissionalização dos jovens da região, promover a cultura e contribuir ativamente para a construção de um sistema econômico mais justo. Com cerca de 10 mil alunos distribuídos em 66 cursos, a UNRN valoriza a ciência, a inovação e a excelência como pilares de sua atuação acadêmica. A universidade é reconhecida por sua abordagem associativa e inovadora, integrando organizações civis e instituições governamentais em suas deliberações, o que reforça seu compromisso com o desenvolvimento regional e nacional (Pensamiento [...], 2025).

Na nona ágora tivemos a representação de servidores que atuam Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT, segundo a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, nesse bojo os institutos federais possuem as seguintes finalidades e características:

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
> VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
> VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008, p. 4).

Como instituições comprometidas com o ensino, a pesquisa e a extensão, os institutos federais têm promovido, por meio de seus fóruns de ensino e extensão, discussões sobre a inserção curricular da extensão. A RETEP, criada em 2015, nasceu a partir da necessidade de se “estabelecer o conceito de ‘extensão popular tecnológica’, articulando as ideias de educação tecnológica nos marcos da sociabilidade capitalista, porém com um caráter popular e uma perspectiva emancipatória” (Monerat; Bezerra; Martins, 2016, p. 1). A rede é composta por servidores dos institutos federais (IFs) da rede de educação profissional e tecnológica.

O Grupo de Trabalho de Educação Popular foi criado em 1981. Teve o forte protagonismo de educadores e pesquisadores que se identificam com a educação popular, constando este GT entre os primeiros a serem estruturados pela entidade (Fleuri, 2025). Atualmente é o GT 06 da Anped. Os coletivos aqui apresentados foram representados nas ágoras, trazendo suas vivências, angústias e contribuições para pensarmos nas contribuições da educação popular para a inserção curricular da extensão, destacando suas potencialidades e contradições.

3.2.3 Observação participante de vivências em extensão popular

A observação participante “é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (Lüdke; André, 1986, p. 28). A fase de observação participante ocorreu entre 11 de março e 5 de abril de 2024, realizada de maneira presencial nas comunidades do bairro Cristo Redentor, situado na Zona Oeste da capital paraibana. As atividades observadas aconteciam nas segundas-feiras de 08:00 às 11:00, quintas-feiras das 08:30 às 11:00 e 14:30 às 17:00 e sextas-feiras das 14:00 às 17:00.

Segundo dados do Censo 2010 do IBGE, o Bairro Cristo Redentor é o segundo mais populoso de João Pessoa, abrigando uma população de 37.538 habitantes (Cidades [...], 2010). As atividades neste bairro são desenvolvidas na Comunidade Boa Esperança e Jardim Itabaiana. A Comunidade Boa Esperança ocupa uma área de aproximadamente 14,03 hectares, abrigando 3.184 habitantes distribuídos em 996 domicílios (Nascimento, 2012). A ocupação desse território teve início em 1988, marcando um momento de expansão urbana voltada para áreas periféricas da cidade. Caracterizada como uma Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), conforme definido pelo Plano Diretor de João Pessoa, a comunidade enfrenta desafios comuns aos assentamentos informais, como a precariedade habitacional, ausência de serviços públicos adequados e a irregularidade fundiária (Nascimento, 2012).

Na Comunidade Jardim Itabaiana existem 1.768 famílias (Cruz, 2015) e no geral seus habitantes “são trabalhadores, em condições difíceis de sobrevivência, sem acesso garantido aos direitos sociais, como emprego, moradia, segurança e lazer” (Cruz, 2015, p. 170). Há 17 anos atividades de extensão do Programa Práticas Integrais de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB), vinculado ao Departamento de Nutrição da UFPB, vem sendo realizadas no Bairro Cristo Redentor, principalmente nas Comunidades Jardim Itabaiana, Boa Esperança e Pedra Branca. O PINAB, iniciado em 2007, realiza uma série de atividades de extensão orientadas pelos princípios da Educação Popular e voltadas para a promoção da saúde e segurança alimentar e nutricional. Entre as ações realizadas, destacam-se as visitas domiciliares, o aconselhamento dietético, a organização de mostras e eventos, e a condução de grupos comunitários de Educação Popular em Saúde. Essas atividades são fundamentadas na construção compartilhada do conhecimento, valorizando o

diálogo entre saberes acadêmicos e populares, e têm como foco o fortalecimento das redes comunitárias e a superação de práticas assistencialistas. O PINAB também atua em projetos específicos, como grupos de terapia comunitária, iniciativas de saúde do trabalhador e a criação de hortas populares, sempre promovendo a participação ativa das comunidades e integrando múltiplas disciplinas e abordagens para enfrentar os desafios sociais e nutricionais (Cruz, 2015).

Essa cooperação é um elemento crucial a ser considerado na execução das ações de extensão. Nesse contexto, é essencial que os universitários não se limitem aos limites do campus, tratando a vida, o conhecimento e as habilidades da comunidade como algo estranho ou distante. Pelo contrário, a universidade deve se integrar à comunidade de forma contínua e ativa, aprendendo com seus membros e compartilhando conhecimentos de maneira constante e enriquecedora, conforme destacado por Freire (1994).

Foram observadas quatro atividades distintas:

1. Componente Curricular no qual ocorreu a inserção da extensão no curso de medicina da UFPB – denominada de Atenção à Saúde na Comunidade I;
2. Grupo de Relaxamento e Bem-viver, faz parte do projeto Educação Popular e Práticas Integrativas e Complementares de Saúde;
3. Curso de Extensão Vivências em Práticas Integrativas e Populares de Saúde;
4. Grupo de Apoio às pessoas com dores crônicas.

As atividades de 2 a 4 integram o Programa de Práticas Integrais de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB), que está vinculado aos Departamentos de Promoção da Saúde e Nutrição da UFPB. Este programa está fundamentado nos princípios da educação popular, com uma concepção de extensão que se baseia no trabalho social de relevância. O PINAB é orientado por princípios fundamentais, tais como diálogo, amorosidade, problematização, construção compartilhada do conhecimento e emancipação (Pereira *et al*., 2019).

A escolha das atividades de extensão realizadas pela UFPB, em especial as desenvolvidas pelo PINAB, justifica-se pela relevância e singularidade dessas iniciativas no campo da Educação Popular em Saúde. O PINAB, desde seu início em 2007, tem promovido ações que integram saberes acadêmicos e comunitários, com enfoque na promoção da saúde, segurança alimentar e nutricional, e no fortalecimento das comunidades onde atua, como Jardim Itabaiana e Boa Esperança. Essas

localidades representam territórios com características socioeconômicas marcadas por vulnerabilidades e desafios históricos, sendo, portanto, contextos ricos para a observação participante.

Para a observação participante, utilizou-se um roteiro flexível, construído com base nos objetivos da pesquisa, permitindo acompanhar com atenção os aspectos relacionados à inserção curricular da extensão. A observação buscou captar como se estabeleciam os relacionamentos entre os diferentes sujeitos envolvidos, especialmente entre acadêmicos e membros das comunidades, bem como identificar formas de interação entre saberes acadêmicos e populares. Também foram observadas as atitudes, percepções e envolvimento dos estudantes no desenvolvimento das atividades extensionistas.

O registro das observações foi realizado diariamente em editor de texto, logo após as vivências, de modo a preservar a fidelidade das impressões e garantir a organização sistemática dos dados. Durante as atividades, pequenas anotações eram feitas de forma discreta, em campo, evitando qualquer constrangimento aos participantes. Posteriormente, essas anotações eram reescritas com maior detalhamento, com atenção à ética da observação, buscando sempre respeitar a privacidade dos envolvidos e a natureza coletiva das experiências vivenciadas.

Durante toda a observação participante, ficou evidente como a extensão pode estar alinhada à educação popular. Para o registro das observações foi utilizado um diário de campo virtual no qual foram registradas anotações sobre as atividades observadas. Não foi definido um roteiro previamente.

3.3 SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS: A CONCEPÇÃO DIALÉTICA

Considerando que a pesquisa-ação é um processo de experiência, os dados obtidos foram analisados a partir da concepção dialética. O método dialético utilizado nesta pesquisa fundamenta-se na concepção marxista, que vê a realidade como um processo dinâmico, contraditório e em constante transformação (Brutscher; Melo Neto, 2024). Corroborando desta concepção, Franco (2012) destaca que a dialética em Marx apresenta uma abordagem metodológica que busca compreender a realidade como essencialmente contraditória e em constante transformação.

Ainda, a concepção metodológica dialética, como destaca Holliday (2006, p. 45), “é uma maneira de conceber a realidade, de aproximar-se dela para conhecê-la

e de atuar sobre ela para transformá-la”. Assim, a dialética permite analisar a realidade em sua essência contraditória, onde as contradições são elementos fundamentais para a transformação. Essa característica está alinhada com os objetivos da pesquisa-ação, que busca não apenas observar, mas também se envolver profundamente e transformar as realidades estudadas.

Outro aspecto da dialética é a compreensão da realidade como uma totalidade histórico-social. Essa totalidade integra diversas dimensões — econômica, social, política, cultural e subjetiva — que não podem ser entendidas de forma isolada, mas sim em suas inter-relações (Holliday, 2006). A interconexão dessas dimensões reflete a complexidade da realidade e enfatiza que cada elemento só pode ser plenamente compreendido dentro do conjunto maior, o que é fundamental para a análise de processos sociais como a inserção curricular da extensão.

Outro pilar da dialética é a historicidade. Para a dialética, a análise dos fenômenos precisa partir da compreensão das suas múltiplas determinações ao longo do tempo que se torna possível revelar sua essência contraditória e as possibilidades de transformação (Holliday, 2006). Neste sentido, Franco (2012) destaca elementos centrais da dialética marxiana: o movimento perpétuo, a historicidade, a totalidade, a contradição, a determinação e o materialismo histórico. O movimento perpétuo enfatiza que a realidade não é fixa ou imutável, ou seja, tudo está em constante transformação e segue o fluxo histórico.

O elemento da historicidade destaca que conceitos, ideias e estruturas sociais são sempre produtos de condições históricas específicas, não possuindo validade universal e atemporal (Franco, 2012). Outro elemento destacado por Franco (2012) é a noção de totalidade, que propõe que a realidade seja compreendida como um sistema orgânico e interconectado, onde nenhum elemento pode ser isolado de seu contexto social e material.

Como elemento essencial do método está a contradição, pois aponta as tensões internas e conflitos das relações materiais e sociais (Franco, 2012). A determinação e o materialismo histórico destacam a primazia das condições materiais na configuração da consciência e das relações sociais, demonstrando que a base econômica de uma sociedade condiciona as superestruturas políticas e ideológicas (Franco, 2012). A dialética segue o movimento de tese, antítese e síntese. Brutscher e Melo Neto (2024, p. 9) descrevem este processo da seguinte forma:

> Por meio do caminho dialético, estabelece-se o ponto de partida da pesquisa como a primeira tese, ainda no campo das ideias, da consciência. O movimento do pensamento encontra as tensões e contradições no seu interior – estas serão as antíteses à tese inicial, formatando uma nova tese ou superando a tese inicial. Pode-se entender, portanto, que, em um exercício dialético, o conhecimento se produz a partir de uma tese, confrontada por uma antítese, ou por várias, resultando em uma síntese (nova tese). É a construção do pensamento de uma forma evolutiva e que, em Hegel, ocorre na consciência, ou seja, é o movimento da consciência, da razão, do espírito absoluto.

Este movimento dialético foi refletido nos procedimentos adotados para a análise dos dados nesta pesquisa, que incluiu:

a) Observação participante e participação efetiva nas ágoras;

b) Registro por meio de vídeos e diário de campo da experiência vivida;

c) Transcrição literal dos vídeos oriundos das ágoras, utilizando o *software TurboScribe* em sua versão paga;

d) A partir da transcrição literal pronta, todos os vídeos foram assistidos novamente e as principais de ideias de cada ágora foram destacadas;

e) A partir das principais ideias destacadas, as transcrições literais foram transformadas em textos narrativos em terceira pessoa para organizar as principais ideias utilizando o auxílio de inteligência artificial para organização e separação das ideias;

f) Estudo do diário de campo e dos textos narrativos para identificar as categorias emergentes das falas, especialmente no que tange ao processo de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação, destacando os principais pontos;

g) Unindo os pontos principais destacados nas ágoras e na observação participantes, identificou-se as categorias de análise por proximidade de ideias e questões teóricas;

g) Construção de diálogo entre as categorias por meio de uma análise crítica utilizando a dialética como metodologia;

h) Elaboração de conclusões e comunicação da aprendizagem.

Cada um desses procedimentos reflete o movimento dialético de transitar entre o concreto e o abstrato, identificando contradições e buscando sínteses que iluminem novos entendimentos sobre o processo de inserção curricular da extensão. Ao utilizar a dialética como metodologia, esta pesquisa não se limita a compreender a inserção curricular da extensão na perspectiva da educação popular, mas visa, sobretudo,

promover intervenções que valorizem e potencializam as práticas educativas e sociais. O enfoque dialético permite reconhecer e explorar as contradições e potencialidades da realidade em constante movimento.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa utilizou dados de domínio público, acessíveis na *internet*, provenientes de vídeos gravados e disponibilizados pelas instituições organizadoras das ágoras no canal do *YouTube*. Os participantes, ao aceitarem integrar tais eventos públicos e transmitidos por plataformas abertas, estavam cientes de que suas falas seriam registradas e compartilhadas, o que implica anuência tácita quanto à divulgação dos conteúdos. Ainda assim, na análise das falas, adotou-se o cuidado de evitar a exposição indevida dos sujeitos, priorizando a apresentação de trechos com relevância analítica, sem qualquer juízo de valor ou interpretação que possa comprometer a integridade dos participantes.

No que se refere à observação participante, a pesquisadora optou por registrar impressões e reflexões a partir de sua vivência, sem transcrever falas diretas ou identificar pessoas observadas, garantindo, dessa forma, a confidencialidade das interações. Por se tratar de estudo em que não houve coleta de dados sensíveis, nem entrevistas com indivíduos identificáveis, considerou-se dispensável a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa e o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme previsto na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016b).

Contudo, os princípios da ética da alteridade e do cuidado foram considerados em todo o percurso investigativo. A pesquisa reconhece a dignidade dos sujeitos envolvidos e compreende o conhecimento como resultado de uma relação dialógica e respeitosa entre pesquisador e participantes. Buscou-se, portanto, uma postura ética pautada na escuta sensível, na reciprocidade e na responsabilidade diante das vozes e saberes compartilhados, valorizando a participação voluntária e a liberdade de expressão nos espaços analisados.

4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ONTOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o debate sobre a inserção curricular da extensão, com enfoque em seus pressupostos teórico-metodológicos, situando suas raízes na história da extensão universitária brasileira e destacando suas implicações nas políticas públicas de ensino superior no Brasil.

Segundo o inciso VII do Art. 43 da LDB a extensão é uma das finalidades da educação superior, “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996, p. 23).

A extensão, especialmente quando é concebida como extensão popular, assume um papel fundamental na formação dos estudantes dos cursos de graduação, bem como na interação entre instituição de ensino e comunidade externa (Coelho, 2015). Além de contribuir para formação dos estudantes, é importante ressaltar o papel da extensão na democratização do ensino superior e no reconhecimento da complexidade do mundo dentro das atividades universitárias (Silva *et al*., 2020).

A educação é uma atividade social, e a compreensão dos processos e das tendências educativas atuais depende do reconhecimento de sua dimensão histórica (Libâneo, 2001; Marques, 2014). Assim, neste capítulo, realizamos um levantamento para entender como o conceito de extensão foi construído ao longo do tempo e como tem contribuído para democratização do ensino superior.

Para tanto, partimos de uma breve caracterização da história do ensino superior no Brasil, etapa de ensino onde a extensão está inserida, evidenciando a demanda de democratização do acesso, pelas demais instâncias sociais, ao conhecimento e às práticas desse nível de ensino.

4.1 ENSINO SUPERIOR: PARA QUÊ E PARA QUEM?

No Brasil o sistema educacional formal é composto de dois níveis escolares: a educação básica – que engloba a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - e a educação superior, que está alocada a graduação e pós-graduação (Brasil, 1996). Atrelados a um mesmo sistema educacional, podemos afirmar que tanto a educação básica, quanto a superior, influenciados por aspectos culturais, políticos e econômicos, surgiu no mundo com objetivos elitistas e para fortalecer a divisão de

classes presentes na sociedade (Saviani, 2013). O modelo educacional brasileiro foi fortemente influenciado pelos modelos europeus, principalmente por Portugal. Assim, entender a histórica do modelo educacional brasileiro, demanda também revisitar o modelo de ensino superior europeu.

As Universidades começam a se multiplicar na primeira metade do século XII e início do século XIII, com organizações típicas do denominado Modelo Medieval de Educação Superior, que reuniam mestres e discípulos sob regência da Igreja Católica. “Antes já tinham sido fundadas as seguintes: Bolonha em 1088; Parma, em 1100; Paris, em 1120; Oxford, em 1130. No século XIII, em 1222 ternos Pádua; em 1224 Nápoles; em 1229, Toulouse em 1288, Montpellier” (Paula, 1974, p. 88).

Nesse sentido, é importante destacar que, no século XV, período marcado pelas grandes navegações e pela colonização, países que colonizaram a América Latina, como — Espanha, Inglaterra e Portugal — apresentaram ritmos distintos em relação à fundação de universidades. Nesse período, enquanto a Espanha contava com 12 universidades e a Inglaterra com três, Portugal possuía apenas uma, a Universidade de Coimbra (Pereira, 2008).

As universidades no mundo nascem sob direção e interesse da Igreja que possuía grande influência nas Universidades da época. Essas organizações foram “consideradas instituições elitizadas, pensadas para formar os filhos dos nobres, distinguiam-se pela formação de uma elite por meio da aquisição do saber de alto nível e a transmissão desse saber sempre em evolução” (Cunha, 2007, p. 17). Assim, temos um espaço de ensino voltado apenas para homens da nobreza e da burguesia. Destaca-se que as mulheres não podiam frequentar estes espaços. “A universidade não só participou da exclusão social das raças e etnias ditas como inferiores, como também teorizou a sua inferioridade” (Silva; Silva, 2018, p. 41). Ainda sobre a educação de nível superior no período medieval Hortale e Mora (2004, p. 937) comentam:

> [...] do ponto de vista econômico, eram instituições cujos recursos financeiros procediam das propriedades que detinham ou do pagamento dos estudantes. eram universidades muito pequenas, de natureza privada e administrada de forma autônoma pelos próprios membros da comunidade universitária.

O ensino do latim é característica marcante do sistema de ensino medieval, mas havia também influência do grego, trazido por meio dos árabes que ainda

estavam fortemente presentes na Espanha (Paula, 1974). Sobre as práticas de ensino da época, Paula (1974, p. 92) destacou:

> Como ensino temos a *lectio* e a *disputatio* .A *lectio* era preleção e a *disputatio* o debate universitário entre mestres e alunos ou então entre os próprios alunos. Da *lectio* tiravam-se conclusões e silogismos, etc. Como se vê, o ensino era exclusivamente oral. A *disputatio* se fazia uma vez por semana — é a nossa sabatina o nome ainda perdura. O *magister* fazia uma conferência, propunha um certo número de princípios (*tesis*) perante outros professores (*oponentes*). Nesse debate arguia-se e respondia-se (*arguere* e *respondere*).

O modelo medieval de ensino superior começa a se desfazer a partir do século XIV e XV. A decadência deste sistema pode ser atribuída a Guerra dos Cem anos, um conflito entre França e Inglaterra, que gerou fortes consequências para a população, entre elas, fome, pestes, etc. A escolástica entrou em um período de fortes mudanças, perdendo seu espaço. O Estado passa a fundar novas universidades e intervir nas que existiam. Com a Renascença, novos métodos, ideais, conhecimentos surgem e as práticas de ensino universitário da Idade Média já não atendiam mais às necessidades da época (Paula, 1974).

O sistema erudito de ensino, passa também a ser criticado devido à forte influência do Iluminismo, que traz em seu bojo um forte interesse pela ciência e por métodos científicos. “a educação na perspectiva do período iluminista, se caracterizou como laica, para todos, livre do ‘jugo’ da religião e desenvolvida numa visão prática e teórica ao mesmo tempo” (Cardoso; Sá, 2022, p. 78). O surgimento da prensa móvel de Johannes Gutenberg contribui para migrarmos de uma cultura oral para uma cultura escrita, influenciando a forma como as práticas pedagógicas nas universidades eram conduzidas.

Neste contexto, começam a discutir sobre a necessidade de uma educação superior voltada para a profissionalização, e “essa nova concepção de universidade, aos poucos, foi rompendo com o modelo medieval e se orientou para um modelo que utilizaria, em seu contexto, o universalismo agregado à formação prática” (Cunha, 2007, p. 17). No século XVII, a pesquisa passou a fazer parte da universidade, bem como a preocupação de debater assuntos de pertinência socioeconômica da época, e o modelo atual de educação superior começou a se formar (Gomes; Machado-Taylor; Saraiva, 2018). Reitera-se que o ensino superior se manteve ainda pouco acessível, restrito à classe privilegiada da sociedade da época (Cunha, 2007).

Segundo Hortale e Mora (2004, p. 937), “o nascimento do Estado-Nação no início do século XIX significa uma profunda mudança nas universidades. Em todos os países da Europa continental, as universidades, antes privadas, passam às mãos do Estado”. Neste contexto, três modelos de universidades surgem. O modelo alemão, o modelo francês e o anglo-saxão. O modelo alemão surge a partir da implantação da Universidade de Berlin por Von Humboldt em 1808. Este modelo de ensino estava focado na transmissão de conhecimento e acreditava que a ciência bastava por si mesmo. Ainda sobre o modelo alemão Hortale e Mora (2004, p. 939) afirmam:

> Esse modelo, fruto do idealismo alemão, considera a pesquisa o objetivo básico da universidade. As universidades convertem-se em centros de desenvolvimento científico, controladas pelo Estado no seu funcionamento e financiamento, porém com grande respeito à liberdade acadêmica.

Observamos no modelo alemão uma forte tendência por um ensino superior voltado para a pesquisa, de forma a atender os interesses do Estado, que estava focado no desenvolvimento industrial. Ou seja, o papel da universidade era formar profissionais capazes de atender as demandas da indústria.

O modelo francês de educação superior surge em 1811 com a criação da Universidade Napoleônica. Este modelo estava mais voltado para a profissionalização e baseava-se no espírito pragmático e utilitarista do iluminismo. “Esta é concebida fundamentalmente como um serviço estatal para satisfazer a necessidade de formar funcionários públicos e promover o desenvolvimento econômico da sociedade, criando uma elite indispensável ao funcionamento do Estado” (Hortale; Mora, 2004, p. 939). No modelo Francês as universidades possuíam pouca autonomia, já que seus objetivos eram traçados de forma comum para todo o país.

O modelo anglo-saxônico buscava a formação de especialistas para o mercado de trabalho e estava voltada para uma educação mais geral (Cunha, 2007). A Revolução Industrial demandou a formação de profissionais mais qualificados, levando assim, a nobreza e outras autoridades locais criarem as universidades civis (Hortale; Mora, 2004).

Baseado em Hortale e Mora (2004), podemos depreender que os três modelos de universidade, que emergiram no contexto do surgimento do Estado-Nação do século XIX, apresentaram diferenças em suas estruturas e finalidades. Em síntese, o modelo alemão tinha como centralidade a integração entre ensino e pesquisa,

fundamentado na liberdade acadêmica e na busca pela formação intelectual autônoma. Já o modelo francês foi estruturado sob influência Napoleônica e tinha como foco o controle estatal e uma formação voltada para atender as necessidades funcionais e práticas do Estado, por isso estava focada na formação profissional. Por sua vez, o modelo anglo-saxão estava caracterizado por uma organização em faculdades e colégios relativamente autônomos, tendo como prioridade a educação geral e formação de sujeitos para vida pública e profissional e diferente do modelo alemão não tinha preocupação com a integração ensino e pesquisa.

Os três modelos de universidade refletiam as prioridades culturais, políticas e econômicas dos países que a desenvolveram, demonstrando sua influência no desenvolvimento ou manutenção da organização social. Ainda é importante destacar algo comum nos três modelos, a predominância da influência dos interesses do Estado na definição dos objetivos pedagógicos. Assim, por muito tempo, os principais objetivos da educação superior foi apenas formar profissionais qualificados para atender o progresso e desenvolvimento de uma sociedade capitalista que se consolidava a partir de novos arranjos produtivos econômicos.

A Espanha foi pioneira na criação de universidades em suas colônias, com o propósito de disseminar o pensamento cristão e conter a expansão do protestantismo que se desenvolvia na Europa (Pereira, 2008). A prioridade da Espanha em criar universidades na América, em contraste com Portugal, por exemplo, tem a ver com as estratégias de colonização e o contexto político-religioso que influenciaram os dois países. A Espanha influenciada pela contrarreforma e pelo catolicismo, entendia a educação superior como instrumento para consolidar o pensamento cristão nas colônias e conter a influência protestante que se expandia na Europa. O modelo administrativo era mais centralizado, o que favorecia a criação de instituições, como as universidades, que reforçassem a cultura e ideologia do Império nos territórios colonizados. Em contrapartida, Portugal tinha como prioridade uma administração mais voltada para a exploração dos recursos naturais e do comércio. Essa lógica mais mercantilista não demandava a criação de universidades.

Pereira (2008) aponta que outro fator que justifica a criação de universidades pela Espanha nas colônias antes de Portugal é a maior disponibilidade de recursos humanos para atender às novas instituições. A autora destaca que a população letrada da Espanha era quantitativamente muito superior à de Portugal, especialmente

devido ao elevado número de universidades presentes em praticamente todas as principais cidades espanholas.

A história das Universidades na América Latina, demonstram a disparidade temporal em relação à organização do sistema universitário no Brasil. A Espanha fundou sua primeira universidade na América em 1538, em Santo Domingo, na atual República Dominicana, apenas 46 anos após a colonização. Em 1551, foi fundada a Universidade de San Marcos, em Lima, e a da Cidade do México, no México, que posteriormente, assim como a de Santo Domingo foram confiadas a ordens religiosas. Outras universidades também foram fundadas pelos Espanhóis nesse mesmo período, como a de São Tomás, em Bogotá (1580), a de São Fulgêncio, no Equador (1586), e a de Santo Antônio Abade, em Cuzco, no Peru (1597). A principal função destas instituições era difundir o cristianismo nos territórios colonizados. No âmbito profissional, essas universidades preparavam a aristocracia colonial (Pereira, 2008).

Entre os séculos XVI e XIX, diferentes iniciativas de educação superior foram trazidas da Europa para o Brasil, com modelos de ensino superior distintos, porém não se tratava ainda da criação de uma universidade brasileira, apenas de uma extensão da Universidade de Portugal, pois a primeira universidade brasileira só foi criada quase 400 anos depois das primeiras universidades da América Latina (Flores, 2017).

Segundo Fávero (2006), podemos afirmar que história da educação superior no Brasil é marcada por um processo de constituição tardio e influenciado pela lógica colonial. Durante o período colonial e parte do Império, a criação de universidades foi sistematicamente evitada, sendo os estudos superiores limitados a cursos profissionais isolados e à formação de quadros estatais. Essa resistência à constituição de universidades reflete uma estratégia da metrópole portuguesa de contenção da autonomia cultural da colônia.

Os primeiros vestígios da educação superior chegaram ao Brasil no tempo da Colônia. Sob a influência dos Jesuítas eram ofertados os cursos de Filosofia e Teologia. Segundo Flores (2017, p. 402), “[...] outras ordens religiosas também mantinham cursos superiores, porém restritos à formação do seu quadro interno, como os franciscanos que no século XVII fundaram um convento de ensino superior voltado para o estudo de teologia e filosofia”.

Esses cursos não foram trazidos para o Brasil por um acaso, eles serviam a um propósito: servir como aparelho educacional a serviço da exploração da colônia por

Portugal. Assim, como o restante da educação, estava claro o sentido de dominação (Flores, 2017). Nessa época, também era ofertado o curso de letras humanas, que embora influenciado pelas universidades europeias, não possuía o mesmo reconhecimento. Como o curso não estava diretamente relacionado a uma prática profissional era conhecido como um saber desinteressado. Os filhos da elite brasileira iniciaram seu curso no Brasil, mas depois se deslocaram até as Universidades Europeias para dar continuidade aos seus estudos (Flores, 2017).

O contexto econômico no Brasil colônia estava voltando para atender os interesses de Portugal, sendo a economia predominantemente agroexportadora. A sociedade era marcada por uma rígida estratificação social, sustentada pelo trabalho escravo e pela concentração de propriedades nas mãos de poucos (Borges; Santos, 2018). Neste contexto, a função social dos cursos superiores trazidos de Portugal para o Brasil estava estritamente relacionada à formação de eclesiásticos, como clérigos e religiosos, que ocupavam o centro da educação básica. Assim, podemos afirmar que a função educacional do ensino superior no Brasil Colônia estava limitada às demandas administrativas, religiosas e manutenção do sistema econômico e social vigente.

A reforma pombalina (1750 e 1777) que ocasionou a expulsão dos jesuítas do país, resultou no desmonte do sistema educacional formado pelos Jesuítas. Pode-se dizer que a educação, e, por conseguinte, a educação superior teve uma paralisação temporária no Brasil (Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013). Com a chegada de Dom João VI, a partir de 1808, criou-se, a pedido dos comerciantes locais, alguns cursos superiores. Alguns cursos também foram criados para atender às forças nacionais, como o curso de medicina criado no Rio de Janeiro e na Bahia em 1810 e cursos jurídicos em Olinda e São Paulo em 1817 (Flores, 2017). “Em 1827, Dom Pedro I criou os cursos de Direito em São Paulo e Olinda e somente em 1874, o ensino de engenharia passa a ser ofertado em estabelecimentos não militares” (Imperatore; Pedde; Imperatore, 2015, p. 4).

Independentemente do modelo, nota-se que o ensino superior foi, durante o período em que o Brasil foi mantido colônia de Portugal, restrito a homens, ricos e majoritariamente brancos, comprometido com a formação e manutenção de uma classe dominantes de profissionais liberais e burocratas (Flores, 2017). Com a Proclamação da República, em 1889, a educação começa a ser prioridade para o Estado. No Brasil República, os estados da federação passam a ter suas próprias

constituições e governos eleitos. Essas transformações se refletem positivamente na educação brasileira (Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013).

Os reflexos da primeira guerra mundial, passou a exigir do Brasil a inclusão da pesquisa para o desenvolvimento econômico. Isso fez com o que o país vivesse um momento de transformações sociais e econômicas significativas. A economia brasileira ainda era majoritariamente agroexportadora, baseada na produção e exportação de café, porém, a Primeira Guerra Mundial alterou as dinâmicas dos comércio internacional, provocando uma redução nos processos de exportação e importação. Este fato, acabou de forma indireta, provocando a economia volta-se para a indústria nacional. O interesse crescente pela pesquisa científica e tecnológica no período foi impulsionado por essa necessidade de diversificação econômica e de modernização das estruturas produtivas (Marinho; Pereira, 2020).

A institucionalização da universidade brasileira, contudo, só ocorre formalmente em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, por meio da justaposição de escolas isoladas, sem integração acadêmica plena. Essa configuração ilustra a dificuldade em estabelecer um modelo universitário autônomo, voltado à pesquisa e à produção de conhecimento articulado com as demandas sociais (Fávero, 2006). A criação de universidades refletia a demanda por uma elite tecnicamente qualificada para sustentar o sistema econômico.

O atraso na fundação das universidades brasileiras, quando comparado à América Latina é atribuído às características do modelo de colonização português, que priorizava a exploração de recursos naturais, como base da economia extrativista e a administração colonial, que não demonstrava interesse na formação de uma estrutura educacional forte. A criação da Universidade do Rio de Janeiro reacendeu alguns debates relacionados ao ensino superior no Brasil. Entre eles: qual a concepção de universidade seria adotada no Brasil? Quais funções se encarregariam? As universidades teriam autonomia? Como se organizariam? (Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013).

Em 14 de novembro de 1930 é criado o Ministério da Educação no governo de Getúlio Vargas. “Era a chegada da educação massificada e profissional em todo o Brasil (pelo menos em projeto). Multiplicavam-se escolas em todo o País” (Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013, p. 27). Na década de 1930, são criadas a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Em 1940, foi criada a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

“Entre 1946 e 1960 foram criadas dezoito IES públicas e dez IES privadas. No ano de 1960, a matrícula era de 93 mil estudantes, dos quais mais da metade eram absorvidos pelo setor público” (Neves; Martins, 2016, p. 97). Observa-se uma grande expansão do ensino superior no Brasil, mas por muitas vezes alvo de muitas críticas, por estar voltado ao ensino do que à pesquisa (Flores, 2017).

É neste contexto de divergências e constantes mudanças do ensino superior, que estudantes universitários se organizam e fundam a União Nacional dos Estudantes (UNE), oficialmente, em 1937. Nesse período, esse grupo de estudantes lutaram por uma universidade acessível a todos, a diminuição das taxas a serem pagas pelos estudantes, autonomia da universidade, etc. (Flores, 2017). O protagonismo estudantil assumiu um papel importante na democratização de um ensino superior brasileiro, principalmente durante o Golpe Militar de 1964-1985.

Em 1964 o país viveu o Golpe Militar. Os sucessivos governos militares estavam interessados em um desenvolvimento autoritário e a internacionalização da economia. Sobre este período, Neves e Martins (2016, p. 97) destacam: “apesar da relativa expansão do sistema de ensino superior público, ele mostrava-se incapaz de aumentar suas matrículas, fenômeno este que mobilizou intensamente as organizações estudantis, visando à sua ampliação”. Para Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013, p. 30):

> [...] com a queda do regime democrático (Golpe Militar) em 1964, a educação nacional entrou em uma fase de retrocesso. As universidades brasileiras perderam valor no período considerado ditatorial; a pouca voz que essas instituições haviam conseguido até então foi silenciada. O Golpe Militar queria desarticular e reprimir o movimento estudantil.

O Golpe Militar resultou na busca constante da desarticulação do movimento estudantil, invasão de alguns *campi* e prisão de professores. As universidades estavam sob constante vigilância, pois eram consideradas focos de subversão (Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013). É neste contexto, que o governo militar introduziu diversas reformas no ensino superior com objetivo de ajustá-lo às necessidades do desenvolvimento do país e silenciar as universidades. Destaca-se neste contexto, a Lei nº 5.540/1968, que resultou na a unificação do vestibular, na aglutinação das faculdades em universidades, na criação do curso básico nas faculdades para fechar as lacunas de conhecimento provenientes do 2º grau e criação de um programa de pós-graduação, dentre outras medidas (Aranha, 2006). Outro

aspecto introduzido pela Lei nº 5.540/1968 foi a estrutura organizacional departamentalizada com ênfase na fragmentação do conhecimento, contribuindo para desarticulação das demandas sociais e dificuldades para integração entre diferentes áreas do saber (Lira, 2012). Esse aspecto estrutural de departamentalização permanece na maioria das universidades brasileiras.

Podemos afirmar que a expansão das universidades brasileiras durante a durante a ditadura militar foi um marco contraditório, pois foi um período caracterizado por um aumento expressivo no número de instituições de ensino superior, elevando o número de matrículas nesta etapa da educação, mas por outro lado, essa expansão foi construída dentro de uma lógica autoritária, tecnocrática e voltada para atender às demandas econômicas e políticas do regime militar, em detrimento de uma educação emancipadora e democrática.

Outro ponto contraditório foi a concepção que norteou a reforma: o tecnicismo (Lira, 2012). A política educacional do regime militar privilegiava a formação de mão de obra qualificada para os setores industriais e tecnológicos, alinhada aos interesses do projeto econômico do Brasil. Esse enfoque na formação, reduziu de forma significativa os espaços de reflexão, crítica e formação humana, capazes de questionar as estruturas de poder.

É importante também destacar, que toda reforma universitária foi conduzida por uma centralização do poder decisório nas mãos do governo e de suas intervenções autoritárias nas Instituições de Ensino Superior. Sobre esse ponto, Lira (2012, p. 3) afirma que “[...] não houve debate aberto sobre a questão. A reforma e os meios de comunicação só serviram para divulgar os resultados. Os estudantes e os professores, na prática, não participaram do debate”. Todos estes aspectos acabaram por gerar espaços permeados pelo medo e censura.

Ainda neste período, nas décadas de 1960 e 1970, iniciou-se no Brasil um grande movimento para privatização do ensino superior, indo ao contrário do movimento iniciado em 1968 pela UNE (Flores, 2017). Um dos efeitos desse contexto foi a necessidade de implementar políticas públicas para possibilitar o acesso às instituições de ensino superior privadas, mesmo havendo universidades públicas e gratuitas. Em 1976, foi estabelecida a primeira linha de crédito para financiar os estudos superiores. Em 1999, essa linha de crédito passou por uma reformulação e tornou-se o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Assim, o Brasil adotou um modelo híbrido de ensino superior, envolvendo tanto instituições

públicas quanto privadas, modelo este que se perpetuou por meio de diversas políticas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2005.

A década 1980, foi marcada por um grande movimento de redemocratização do país e por grande crise econômica no país. Neste período, a visão que predominava do conceito de universidade, principalmente por parte do governo, era uma universidade para contribuir no desenvolvimento, progresso econômico e político do país (Melo Neto, 2012). Neste contexto, surge um intenso debate em torno da reestruturação da universidade, segundo Silva (2001, p. 273),

> A situação de crise desencadeou maior movimentação da comunidade científica principalmente por meio da Academia Brasileira de Ciências, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), convergindo para dois focos que ofereciam boas perspectivas de renovação: a implantação do Ministério de Ciência e Tecnologia em 1985, do qual se esperava grande dinamismo e inovação na política nacional de pesquisa aplicada; e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, que oferecia oportunidades de diálogo e discussão de propostas em favor da atividade científica e da educação em todos os seus níveis.

É importante destacar neste sentido a força do coletivo organizado. A educação superior não estava no topo da lista de interesses do governo, mas as organizações da sociedade civil não se calaram e foram em busca de melhorias. O ANDES apresentou uma proposta que envolvia um conceito de “padrão unitário de qualidade” ancorada em três princípios fundamentais para o ensino superior no Brasil: “ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos; autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira; e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Cunha, 2007, p. 274).

Em 1988, é promulgada a nova Constituição Federal Brasileira, que reafirmou a educação como direitos para todos e incluiu os três princípios apresentados pelo ANDES no texto constitucional (Cunha, 2007). O artigo 205 do texto constitucional declara que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 115). Outro aspecto importante da Constituição Federal é que ela estabeleceu claramente que o ensino superior deve atender ao princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Apesar do ensino superior aparecer como direito para todos na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), os próximos anos é marcado por uma estagnação de oferta do ensino superior no Brasil. Sobre esse período Batista (1993, p. 10) comenta:

> Assim, em 1991 as principais variáveis que compõem o sistema de ensino superior permaneceram praticamente estáveis, demonstrando que este mantém as mesmas características básicas que definiram seu perfil na década de 1970, visto que ainda permanecem os mesmo problemas referentes à relação demanda/oferta, a grande quantidade de escolas isoladas sobre as universidades, adequação da oferta global às reais necessidades do país, e qualificação dos docentes.

O investimento para o ensino superior na 1990 era cada vez menor por parte do estado, levando as universidades públicas a quase se deteriorarem neste período (Silva, 2001). A falta de políticas públicas específicas para investimento no ensino superior era evidente no cenário brasileiro. É clara a necessidade de estreitarmos o texto constituinte com a realidade. De acordo com Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013, p. 32):

> Os governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso foram caracterizados pela falta de investimento do Estado no campo da pesquisa (científica e tecnológica) e pelo abandono em relação ao ensino universitário público (principalmente na esfera da graduação). Desde 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, várias mudanças foram e vêm sendo introduzidas pela política educacional.

Estes fatos refletem a emergência do neoliberalismo no Brasil, a partir dos anos 1990, onde houve a redução do papel do Estado e aumento da valorização do mercado e a rigidez fiscal. O contexto econômico dos anos 1990, marcado pela globalização e pela crise fiscal do Estado, favoreceu a adoção de políticas de privatização e de redução do financiamento público para áreas sociais. Nas universidades públicas isso se materializou em cortes orçamentários que resultaram na precarização do trabalho docente e falta de infraestrutura.

As mudanças introduzidas na educação pelo governo de Fernando Henrique vieram em grande parte por meio da aprovação da Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996). Isso complementa a constituição federal no que diz respeito à educação. O IV capítulo da referida Lei é dedicado à educação superior e nele encontramos as finalidades dessa etapa da educação:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996, p. 19).

Embora a LDB tenha significado um grande avanço para a educação brasileira e precedeu uma expansão da oferta de vagas nos cursos superiores, essa expansão se demonstra insuficiente para democratização do acesso ao ensino superior das camadas populares. Em 2003, o governo Lula assume a presidência da república e fica evidente em sua agenda governamental o reconhecimento da necessidade de democratização de acesso ao ensino superior. Durante os dois mandatos do governo, podemos observar diversas iniciativas que contribuíram para o aumento de vagas na educação superior no país. Entre elas destacamos a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, com objetivo de expandir e interiorizar os cursos de nível superior, por meio da educação à distância. As ofertas dos cursos da UAB são em colaboração com outras instituições e no seu interior encontramos diversos programas, como por exemplo, Pró-licenciatura.

> A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância (Universidade [...], 2018).

Principalmente no que tange a interiorização, a UAB tem oportunizado que diversos jovens e adultos tenham acesso a um curso de ensino superior. Apesar de

diversos avanços, não podemos nos esquecer que podemos avançar ainda mais para que essa política continue sendo efetiva e eficaz. Para municípios longínquos, como por exemplo, os localizados no interior do Amazonas, precisamos ainda avançar em políticas públicas que garantam condições mais dignas para que os estudantes da UAB possam estudar. É comum nos municípios supracitados encontrarmos problemas de conexão da *internet*.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007). O principal objetivo do Programa é ampliar o acesso e a permanência na educação superior. As suas diretrizes são:

> I - Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
> II - Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
> III - Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
> IV - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
> V - Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
> VI - Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Brasil, 2007, p. 1).

Nos dois mandatos do governo Lula tivemos um crescimento de 27% de instituições de ensino superior (Carvalho, 2014). Neste sentido, Carvalho (2014, p. 222) comenta: “A política de expansão extensiva e intensiva do segmento federal no governo Lula tinha por objetivo reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais”. Uma das ênfases do Reuni era também a oferta de vagas no noturno a fim de garantir o acesso e permanência da classe trabalhadora nos cursos de graduação (Carvalho, 2014).

A criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2008, pela Lei nº 11.892/2008. Rede Federal é composta pelo Institutos Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II. Essas instituições ofertam desde formação inicial e continuada (FIC) até

cursos de doutorado. Estas instituições têm contribuído para oferta de cursos de graduação, principalmente, nas licenciaturas, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, cursos superiores de tecnologia, de bacharelado e engenharia (Brasil, 2008). Um dos aspectos mais fortes da Rede Federal é sua capilaridade nos estados brasileiros.

O governo Lula foi marcado por uma expansão planejada e por políticas públicas direcionadas ao acesso e permanência de estudantes no ensino superior. Enquanto governos anteriores haviam promovido um crescimento desordenado da rede privada e enfrentam limitações no financiamento das universidades públicas, o governo Lula reorientou recursos e esforços para expandir o segmento público, criando novas universidades e campi em regiões interioranas e destinando investimentos expressivos para infraestrutura e contratação de pessoal.

É importante registrar também, que embora o setor público da educação superior foi ampliado durante o governo Lula, alguns aspectos da política do seu governo não eram consensuais no campo democrático e popular do debate universitário. Neste sentido, Paula (2009, p. 162) comenta:

> Todavia, o REUNI é alvo de duras críticas, pois existe a preocupação de que o processo de expansão das universidades públicas se dê com o sacrifício da qualidade, transformando estas instituições em “escolões” de terceiro grau, o que poderia comprometer a excelência da formação universitária, da pesquisa e da extensão.

Algumas metas adotavam a lógica gerencial e produtivista, como por exemplo, o aumento da relação aluno/professor e a taxa de conclusão, que priorizava a eficiência e a produtividade em detrimento da qualidade acadêmica e das especificidades institucionais. Outro ponto fortemente criticado foi a precariedade das novas universidades públicas (Aguiar, 2016).

Outro ponto fortemente criticado das políticas públicas para ensino superior adotadas pelo governo Lula foram mecanismos que acabaram dando continuidade e ampliação da privatização indireta do ensino superior. Entre eles, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Neste sentido, Paula (2009, p. 168) destaca algumas das críticas do campo popular ao PROUNI:

> Ao invés de promover a democratização do acesso à educação superior dos excluídos do sistema, a privatização realizada pelo PROUNI (MANCEBO, D., 2004) reforça as condições históricas de discriminação dos setores

> populares, cristalizando a segmentação e a diferenciação da educação superior, pois destina aos pobres um ensino de menor qualidade nas instituições privadas, que salvo exceções, visam, sobretudo, o lucro financeiro, possuindo uma concepção meramente mercantil do ensino superior, não realizam pesquisas, ocupando-se mais do treinamento do que da formação, compreendida no seu sentido amplo.

Neste sentido, podemos concluir que os programas criados no governo Lula ampliaram significativamente o número de vagas no ensino superior, estabelecendo diversos mecanismos que contribuíram para a permanência e o êxito dos estudantes. Contudo, alguns aspectos deixaram a desejar, especialmente no que diz respeito ao incentivo à privatização do ensino superior e ao crescimento sem a garantia de condições mínimas de qualidade.

Ao caminhar pela expansão das vagas na educação superior, observou-se a necessidade de se repensar as formas de acesso às essas vagas. “A superação desse obstáculo envolvia a continuidade e o aprofundamento da adoção de novas modalidades de entrada alternativas ao vestibular, e a promoção efetiva de políticas afirmativas” (Carvalho, 2014, p. 224). Neste contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assumiu um papel importante no acesso às vagas da Universidade. Neste ínterim, o ENEM, embora criado no governo Fernando Henrique, foi ampliado, qualificado e ganhou novo sentido no governo Lula. Ele foi sendo modelado até assumir nos dias atuais o caráter de principal ferramenta de seleção do Sistema de Informações Unificado (Sisu), criado em 2010, sistema que reúne vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, sendo a grande maioria delas ofertada por instituições federais (universidades e institutos).

Quanto à promoção de políticas afirmativas, tivemos um grande avanço com a aprovação da Lei nº 12.711/2012, que garantiu uma reserva de vagas para alunos oriundos da escola pública, alunos de baixa renda, pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior (Brasil, 2012). A inclusão dos grupos historicamente excluídos na educação superior, pouco a pouco, tem alterado o perfil do estudante da graduação nas instituições públicas (Ristoff, 2014). Neste sentido, a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES - 2018 que aponta que:

> A partir dos dados de 2003 nota-se um crescimento da participação de pardos e pretos e uma diminuição dos brancos, que eram 59,4% dos estudantes e passaram a ser 43,3% em 2018. Tal mudança é, em parte, resultado da adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que

> começaram a ser implantadas de modo pontual e autônomo a partir de 2005 e foram se espalhando ao longo dos anos por todo o sistema de educação superior federal, particularmente a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, e da criação de um programa federal de ação afirmativa obrigatório por meio da Lei nº 12.711 de 2012. De 2003 a 2018 os pardos aumentaram sua participação entre estudantes em 11 p.p. e os pretos mais que dobraram (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis [FONAPRACE], 2019, p. 22).

Para maior clareza dos índices, reproduzimos a tabela apresentada no relatório (Tabela 3).

Tabela 3 – Graduandos(as) e população brasileira segundo cor ou raça

Cor ou Raça	Pesquisa	1996[1]	2003[1]	2010[1]	2014[1]	2018
Amarela	IFES	-	4,5	3,1	2,3	2,1
	PNAD/IBGE	0,4	0,4	1,1	0,5	0,4
Branca	IFES	-	59,4	53,9	45,7	43,3
	PNAD/IBGE	55,2	52,0	47,7	45,5	38,6
Parda	IFES	-	28,3	32,1	37,8	39,2
	PNAD/IBGE	38,2	41,5	43,1	45,1	52,5
Preta	IFES	-	5,9	8,7	9,8	12,0*
	PNAD/IBGE	6,0	5,9	7,6	8,6	8,1
Indígena	IFES	-	2,0	0,9	0,6	0,9**
	PNAD/IBGE	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,8	2,5
	PNAD/IBGE	-	-	-	-	-

Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).
[1]FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).
* Pretos, em 2018, corresponde a soma das categorias "Pretos – não quilombolas" e "Pretos quilombolas".
** Indígenas, em 2018, corresponde a soma das categorias "Indígenas Não Aldeados" e "Indígenas Aldeados".

Fonte: FONAPRACE (2019, p. 21).

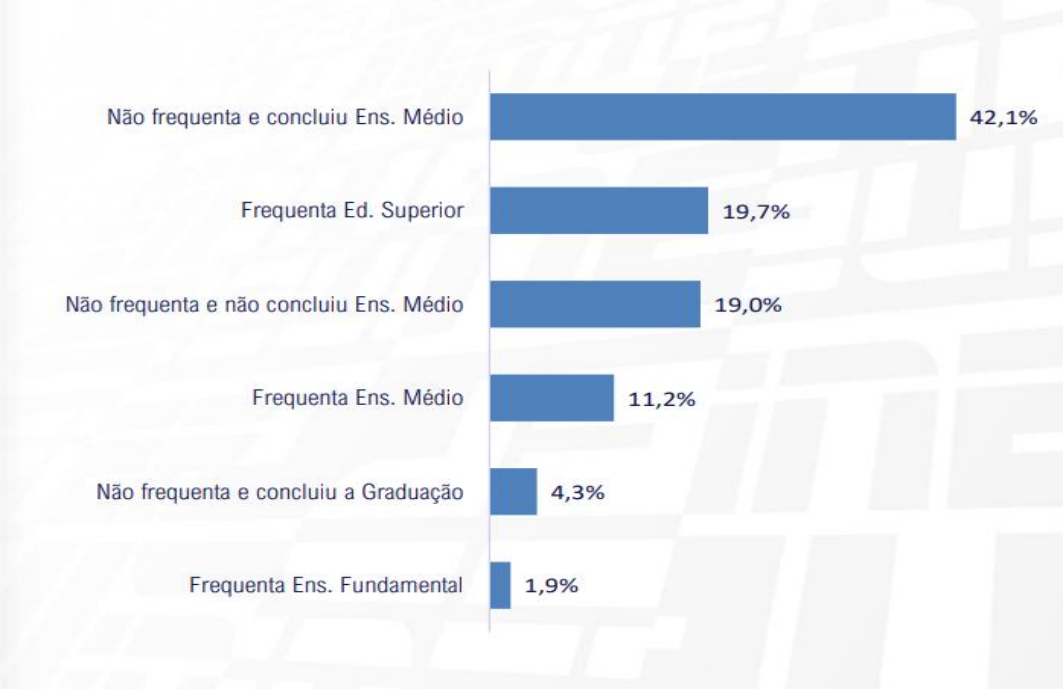
Com certeza, a consolidação das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, tem oportunizado às classes historicamente excluídas chegarem a esse nível de ensino. Embora tenhamos muito que avançar ainda, pois não se trata apenas de acesso, mas também de permanência, acreditamos que um longo caminho já foi percorrido.

Outra questão que não poderia deixar de aparecer neste texto é que o maior número de vagas de educação superior ainda é ofertado na rede privada. Segundo o Censo da Educação Superior realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2021, foram oferecidas mais de 22,6 milhões de vagas em cursos de graduação. "A rede privada ofertou 96,4% do

total de vagas em cursos de graduação em 2021. A rede pública correspondeu a 3,6% das vagas ofertadas pelas IES" (Brasil, 2022, p. 12). Esse dado demonstra a desigualdade de acesso que temos ao ensino superior no Brasil.

Outro dado que demonstra a necessidade de democratização do ensino superior é a porcentagem de jovens entre 18-24 anos que concluem o ensino médio e não frequentam o ensino superior. Em 2021, este grupo representava 42,1% dos jovens do Brasil, conforme podemos observar na Figura 13.

Figura 13 – Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino

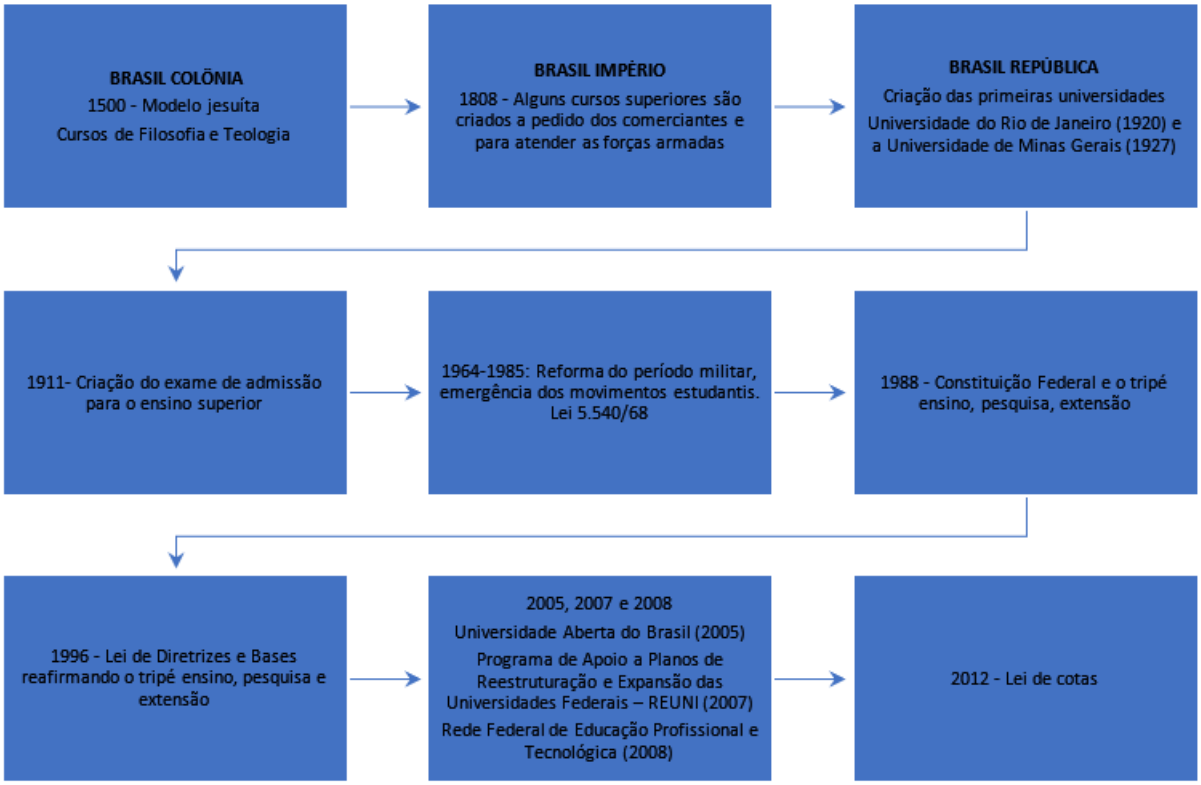


Fonte: Brasil (2022, p. 5).

Além do número de vagas da rede pública ser menor, historicamente a rede pública de educação superior teve suas vagas elitizadas, como podemos observar ao longo deste texto, por isso é necessário a manutenção de políticas públicas que garantam o acesso de vagas a classes específicas (Senkevics; Mello, 2019). É nesse contexto que o PNE 2014-2024 foi aprovado e traz em seu bojo a meta 12 de: "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público" (Brasil, 2014a, p. 11).

Em 2021, a taxa bruta de matrícula no ensino superior era de 39,4%, enquanto a líquida ajustada era de 24,0% (Brasil, 2022). Entre as muitas estratégias da meta 12 do PNE está a estratégia 12.7, “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014a, p. 11). A Figura 14 sintetiza, em uma linha do tempo, os principais marcos da história do ensino superior no Brasil.

Figura 14 – Linha do tempo com síntese dos principais marcos da história do ensino superior brasileiro



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao revisitar a história do ensino superior no Brasil, observamos que essa etapa do ensino foi fortemente marcada por um modelo de educação funcional e elitista, pautada nas necessidades da classe dominante e do mercado econômico. A inserção curricular da extensão pode se apresentar como uma possibilidade de ressignificar o ensino superior no Brasil, pois por meio dessa estratégia existe um grande chance e movimento de restabelecer uma reconexão social das instituições de ensino superior (IES) com a comunidade, buscando assim um ensino mais voltado para questões

sociais e não apenas para questões econômicas (Imperatore; Pedde, Imperatore, 2015).

Além disso, temos a oportunidade de reforçar a necessidade de um ensino superior que vá além dos espaços da sala de aula, mas que reconheça que a formação dos estudantes exige conhecer e agir sobre a realidade social. Ao realizar uma atividade de extensão os acadêmicos têm oportunidade de construir novos conhecimentos por meio do diálogo com a comunidade, se conectar com as lutas e resistências das classes populares e entender que seu agir profissional crítico pode contribuir para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, analisaremos no próximo este elemento basilar da formação em nível superior, a extensão universitária, e como ela pode contribuir para democratização do ensino superior.

4.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: HISTÓRIA, CONCEITOS E INSERÇÃO CURRICULAR

A extensão universitária se construiu ao longo do tempo, por diversas influências da história da sua época. A extensão universitária apareceu pela primeira vez na Europa, na segunda metade do século XIX e é produto de um momento crítico do capitalismo na Europa, onde os segmentos socialmente marginalizados, centrados na classe trabalhadora submetidas a condições desumanas de trabalho se organizam coletivamente para denunciar a ordem social do capitalismo (Paula, 2013). “Como resposta apaziguadora desses conflitos, que surgiram diversas propostas e organizações, que buscaram atender às reivindicações sociais dos trabalhadores do ponto de vista da preservação dos interesses do capital” (Paula, 2013, p. 7). A ideia era manter a ordem social e conter o avanço das reivindicações dos trabalhadores por melhores condições de trabalho.

Neste contexto social, a extensão universitária surge como forma de promover educação aos setores marginalizados, principalmente aos trabalhadores. Um dos principais objetivos da extensão universitária neste período era de disseminar conhecimentos técnicos por meio de cursos de curta duração e até meados da década de 1980 foi sinônimo de cursos de curta duração e prestação de serviços à comunidade oferecidos pelas universidades (Melo Neto, 2005). A Universidade de Cambridge, em 1871, foi a primeira a criar um programa de cursos de extensão para atender diferentes segmentos da sociedade e levar seus docentes para diferentes

regiões. Neste mesmo período, surgia em Oxford uma outra vertente da extensão universitária, atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os trabalhadores, essas ações foram desenvolvidas principalmente nas áreas de grande concentração operária da época (Mirra, 2009). O objetivo dos cursos era levar conhecimento ao povo, sem nenhuma preocupação em estabelecer uma relação dialógica entre comunidade e universidade (Melo Neto, 2005). De maneira geral, os primeiros cursos de extensão universitária na Inglaterra estavam fortemente alinhados às necessidades e interesses do contexto econômico e social da época, promovendo a difusão de conhecimentos úteis para o capitalismo industrial, mas sem romper com as hierarquias e desigualdades impostas pela sociedade capitalista.

O surgimento das primeiras iniciativas de extensão universitária, ocorreu durante a segunda Revolução Industrial, caracterizada pela consolidação da produção em larga escala, a introdução de novas tecnologias e a intensificação da divisão do trabalho (Dathein, 2003). Neste contexto, surge uma crescente demanda por trabalhadores qualificados e o desenvolvimento técnico-científico. As ações de extensão desenvolvidas estavam voltadas para atender as necessidades impostas pela industrialização, concentrando-se na qualificação de trabalhadores e na disseminação de conhecimentos técnicos que favorecessem a produtividade industrial. Fica evidente nessas primeiras práticas de extensão universitária a adoção de uma tendência dominadora e verticalizada, pois não havia nenhuma preocupação em ouvir a classe trabalhadora e compreender sua forma de vida (Melo Neto, 2005).

Ao afirmar que a extensão mantinha uma tendência dominadora, referimo-nos ao seu posicionamento autoritário em relação ao conhecimento técnico científico produzido pela universidade e transmitido às comunidades como o único saber legítimo, ignorando totalmente as experiências e saberes dos trabalhadores. Esta postura das ações de extensão reforçam a hegemonia das elites acadêmicas e econômicas, subordinando os trabalhadores a uma relação de dependência, em que o papel destes se restringia à recepção passiva do conteúdo.

Corroborando disso, a tendência verticalizada descreve a posição hierárquica da relação entre universidade e comunidade, na qual a universidade ocupava uma posição superior como detentora e transmissora do conhecimento, reforçando o papel passivo da comunidade nas ações de extensão. Essa verticalização manifestava-se na ausência de diálogo e de construção coletiva do conhecimento. Essas práticas,

acabam por reforçar as desigualdades sociais e exclusão epistemológica, perpetuando a lógica estrutural de divisão de classes da sociedade capitalista.

Por volta de 1892, as universidades americanas passaram também a praticar a extensão universitária com objetivo de cooperar com a sociedade. Entretanto a intenção fosse cooperação, o resultado foi uma prestação de serviços à comunidade, instrucional e assistencialista, com uma forte vertente de suporte ao empreendedorismo liberal (Melo Neto, 2005).

Assim, podemos afirmar que em seus primórdios a extensão universitária assumiu duas vertentes básicas: a primeira, baseadas nas experiências surgidas na Inglaterra, demonstrou um forte engajamento da universidade num movimento mais geral envolvendo outras instituições como, igreja, partidos, que buscaram de diferentes formas oferecer contrapontos as consequências da consolidação e avanço do capitalismo. O objetivo principal era atenuar os impactos sociais do capitalismo industrial, promovendo acesso ao conhecimento como forma de inclusão e legitimando a universidade como uma instituição voltada para o desenvolvimento social e cultural mais amplo. Esse modelo europeu integrava a extensão universitária a um esforço coletivo de criação de políticas sociais e educacionais que buscavam estabilidade e coesão social. Sobre isso Paula (2013, p. 10) afirma que o modelo europeu “[...] buscou legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social [...]”.

A segunda vertente, desenvolvida inicialmente nos Estados Unidos, trouxe uma extensão voltada para o enfrentamento de questões econômicas, principalmente para a transferência de tecnologia, aproximando a universidade das empresas (Paula, 2013). Nesse modelo, a universidade foi posicionada como um elo entre a produção de conhecimento e as demandas econômicas e tecnológicas do setor produtivo. A extensão universitária norte-americana priorizou a transferência de tecnologia e conhecimentos práticos, especialmente nas áreas de agricultura e indústria, buscando atender às necessidades imediatas das empresas e estimular o crescimento econômico (Paula, 2013).

Em síntese, enquanto o modelo europeu buscava responder às demandas sociais e políticas, o modelo norte-americano estava intrinsecamente ligado à lógica de mercado e ao desenvolvimento econômico. Na América Latina, a extensão universitária teve seu início marcado pelos movimentos sociais, ou seja, desde a sua gênese tinham intenções diferentes da extensão praticada nos país europeus e nos

Estados Unidos (Melo Neto, 2005). O contexto social que influenciou a extensão universitária na América Latina foi, principalmente, a Revolução Mexicana (1910) e Cubana (1959) (Paula, 2013). Na Argentina em 1918, por meio do Movimento de Córdoba, os estudantes destacaram a relação entre Universidade e Sociedade e foi proposto ações que divulgassem a cultura popular. A concepção de extensão adotada no Movimento de Córdoba era a busca por participação maior da universidade nas lutas sociais, buscando transformações sociais (Melo Neto, 2005).

O movimento de Córdoba, liderado por estudantes da Universidade de Córdoba, lutava contra uma Universidade tradicional voltada para os interesses da igreja, permeada de autoritarismo docente e um ensino dogmático. Outra reivindicação era a participação estudantil na gestão da universidade. Os estudantes de Córdoba acreditavam que a universidade deveria desempenhar um papel social (Gomez; Corte; Rosso, 2019). Sobre a Reforma Universitária, Paula (2013, p. 119) comenta:

> Nesse sentido, a luta pela Reforma Universitária, que vai se dar, na América Latina, a partir de 1918, é parte de uma luta mais geral contra a permanência da dependência, contra a incompletude da construção nacional, expressa no absoluto distanciamento das universidades dos grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais das nações latino-americanas.

Ao passo que a Reforma Universitária na América-Latina ia se consolidando, a função social da universidade era fortalecida. A partir disso. A Extensão Universitária passou a se constituir como uma das funções da Universidade, tornando um dos principais instrumentos para democratização do ensino superior. Neste contexto, a extensão universitária assumiu um papel político e ético baseado nos princípios da democratização da cultura e da educação e da mobilidade social dos setores populares (Menéndez, 2019). Sobre a extensão na Universidade de Córdoba, Melo Neto (2012, p. 17) comenta:

> Como consequência, a atividade de extensão na Universidade de Córdoba procurou fortalecer a função social da universidade, enfatizando a preocupação com os problemas nacionais, propondo a união da América Latina em torno das lutas contra as ditaduras e o imperialismo estadunidense.

O Movimento de Córdoba teve êxito ao espalhar suas lutas pela América Latina, influenciando estudantes de diversas universidades da América Latina se

organizarem em prol de uma universidade que se aproximasse de fato da realidade local, abandonando os modelos europeus (Bernheim, 2008).

No contexto brasileiro, as primeiras manifestações de extensão universitária surgem em meados de 1911 influenciada pelo modelo europeu e americano. Embora a formação da extensão universitária no Brasil. Segundo Rocha (1989), a extensão universitária no Brasil passou por três momentos diferentes. O primeiro momento compreende o período de 1912 a 1930, com as experiências pioneiras relacionadas a Universidade Livre de São Paulo (Universidade Popular) e a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, que propagou no país a concepção americana de extensão, a prestação de serviços e cursos de extensão. “Esses cursos, não procuravam identificar os anseios e necessidades da população, pois eram pensados olhando apenas para a própria universidade, ou seja, a instituição continuava a falar para si mesma” (Silva, W., 2020, p. 24).

Na Universidade Livre de São Paulo realizavam-se conferências semanais abertas aos públicos que tratavam dos mais diversos temas, porém, nenhum dos temas se relacionam às lutas de classes que na época eclodiram em greves e repressões policiais. Na prática, essas ações de extensão aconteceram mais pelo idealismo dos segmentos da comunidade acadêmica do que dos interesses e necessidade das populações envolvidas nas ações de extensão (Fleuri, 1989).

Na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa as primeiras experiências extensionistas estavam voltadas para prestação de serviços ao meio rural. Em 1929, foi realizada a primeira semana do fazendeiro a fim de levar assistência técnica aos proprietários agrícolas. Nas atividades eram expressamente proibidos fazer propaganda política, religiosa e comercial ou de cunho pessoal que causassem polêmicas, demonstrando a forte desvinculação das ações extensionistas com os problemas vividos pelas classes populares na época. As lutas travadas pelos trabalhadores, principalmente no que diz respeito à educação, como por exemplo as escolas partidárias e sindicais, não encontravam nenhum apoio da comunidade acadêmica (Fleuri, 1989).

Embora a formação da extensão universitária no Brasil tivesse a influência das ideias das universidades populares, observamos que a extensão que é praticada de fato é baseada em cursos de extensão que tinham como objetivo principal transmitir conhecimentos técnicos à comunidade, se caracterizando como prestadora de serviços (Jezine, 2004). O segundo momento apresentado por Rocha (1989) é

caracterizado por experiências isoladas de várias instituições de ensino superior e o desenvolvimento de ações extensionistas por meio dos movimentos sociais. O período compreende o marco temporal de 1930 a 1968. Contexto em que o país vivia um momento de ampliação e fortalecimento do processo de industrialização, democratização social e política. De 1947 a 1960, destacam-se também a formulação e implementação de campanhas nacionais de alfabetização com participação ativa de estudantes universitários (Araújo; Mélo; Cruz, 2021).

Na década de 1930 encontramos ainda as primeiras iniciativas para institucionalização da extensão em alguns documentos, como exemplo, o Estatuto das Universidades (Brasil, 1931). A extensão era claramente concebida neste documento como portadora da solução dos problemas sociais e principal forma de disseminar ideias e princípios de interesses nacionais voltados para manter a hegemonia e promover um consenso da sociedade civil (Fleuri, 1989). Nesse período, a UNE deu ênfase a necessidade de a extensão estar mais presente na educação superior. Nas discussões, a UNE reforçou que a Universidade deveria assumir seu compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo. Para Melo Neto (2002, p. 4):

> Assim, é que se defende a abertura da universidade ao povo, com prestação de serviços e promoção de cursos a serem desenvolvidos pelos estudantes em faculdades. Esses cursos possibilitariam o conhecimento da realidade por eles e, por isso, a universidade - a *extensão* - os levaria à realidade.

Nesse contexto, é importante ressaltar que, ao longo da década de 1940, a inserção dos estudantes na vida das classes populares ganhou maior intensidade por meio de experiências promovidas por movimentos organizados como a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude Estudantil Católica (JEC) e a Juventude Operária Católica (JOC). Esses movimentos desempenharam um papel significativo na aproximação entre os estudantes e as demandas das classes trabalhadoras, reforçando a ideia de que a extensão universitária deveria contribuir diretamente para a transformação social (Cruz; Vasconcelos, 2017). Cruz e Vasconcelos (2017, p. 120) enfatizam a importância da JUC, JEC e JOC para construção do que conheceríamos mais tarde como Extensão Popular:

> [...] Com o desenrolar desses trabalhos, criou-se uma base empírica de sustentação para uma perspectiva de interação acadêmica marcada por elementos distintos do assistencialismo. Os primórdios de uma perspectiva de Extensão Popular encontram-se nesses primeiros empreendimentos, em

> que havia pouca elaboração teórica e uma tímida institucionalidade, mas que ganhava sentido com o trabalho feito com as comunidades em condições de vida mais precárias, onde a ação mais eficaz era a partilha de saberes para o enfrentamento coletivo das condições que oprimiam e incomodavam.

A Juventude Universitária Católica (JUC) foi uma associação civil de caráter católico vinculada à Ação Católica Brasileira (ACB) e desempenhou um papel significativo nas universidades brasileiras durante meados do século XX. Com o passar do tempo, a JUC passou a adotar uma postura crítica em relação à sociedade capitalista, culminando em uma aproximação com a Ação Popular em 1962. Sua atuação englobava a política universitária, movimentos culturais e iniciativas de Educação Popular, buscando promover mudanças estruturais e sociais. No entanto, após o Golpe Militar de 1964, os militantes da JUC, assim como os da Juventude Estudantil Católica (JEC), enfrentaram perseguições devido ao seu engajamento político e às suas críticas ao regime (Cruz; Vasconcelos, 2017). Outros acontecimentos importantes para extensão universitária são destacados por Rocha (1989, p. 55):

> O período é ainda o momento em que se afirmam nas décadas seguintes o Centro Popular de Cultura, a extensão da Universidade de Brasília; o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco; a Universidade Volante do Paraná; e aparece o primeiro Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC e o Projeto Rondon.

O Centro Popular de Cultura (CPC) foi criado em 1961 e estava ligado a UNE. O CPC reunia artistas de diversas áreas (teatro, música, cinema e literatura, etc.). O objetivo do CPC era desenvolver uma cultura popular em detrimento da cultura vigente dominante (Berlinck, 1984). “O CPC, iniciativa dos estudantes, chegou a desenvolver trabalhos de educação de adultos e a levantar a possibilidade de organizar a “Universidade da Cultura Popular” (Gadotti, 2023, p. 5). A base da atuação do CPC da UNE é o teatro de rua, criação de filmes e músicas populares. A experiência do CPC idealiza o projeto de criação da Universidade de Cultura Popular. Entretanto, este projeto não chega a se concretizar, pois o golpe militar interrompeu de forma violenta as ações do CPC (Fleuri, 1989).

Enquanto professor da Universidade do Recife, 1954-1964, Paulo Freire fundou e dirigiu o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da referida Universidade (Gadotti, 2023). Segundo Gadotti (2023), Freire acreditava que por meio da extensão era possível redimensionar a Universidade para um projeto popular de educação. Com o

serviço espera-se também ampliar a oferta de educação, principalmente a classe trabalhadora. Paulo Freire, por meio SEC, conduziu e assessorou diversas ações de extensão voltadas para alfabetização de adultos e defendeu que as universidades não poderiam se eximir das discussões ligadas à educação popular (Haddad, 2023). Uma das propostas elaboradas pela equipe do SEC é o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, criado em 1960, que promovia atividades de conscientização das classes populares por meio da alfabetização e da educação de base. O MCP suscitou interesses em estudantes paulistas que aplicaram o método em Osasco, a Fundação Campanha de Educação Popular (CEPLAR) da Paraíba e no Rio Grande do Norte, principalmente nas atividades desenvolvidas em Angicos (Fleuri, 1989).

No período de 1960 a 1964, grupos de estudantes universitários desenvolveram diversas atividades de extensão desvinculadas formalmente às universidades. Entre eles podemos destacar o Movimento de Educação de Base (MEB) coordenado pela Igreja Católica e que integrava jovens da Juventude Universitária Católica (JUC). “A movimentação da JUC contribuiu para formação acadêmica para a fomentação de uma consciência crítica para provocarem os jovens a atuarem na sociedade e se envolverem com as grandes questões humanas” (Souza, 2005, p. 257). A participação do movimento estudantil caracteriza uma nova proposta de extensão universitária, uma extensão progressista e marcada pela forte articulação com os movimentos populares, embora essa extensão não tenha conseguido ser efetivada nas universidades como um todo (Fleuri, 1989).

Ainda sobre o MEB é importante destacar que este movimento era engajado com as classes populares para a transformação social. O MEB realizou programas de rádios desenvolvendo uma metodologia, baseada nas experiências de Senegal, que ficou conhecida como Animação Popular. Esta metodologia era marcada por um processo de estruturação e organização das comunidades e formação de líderes comunitários aclamados pela própria comunidade, um processo essencialmente político, pois preparava a comunidade para a vida política (Fleuri, 1989). Com o golpe militar de 1964 muitas ações de extensão foram interrompidas por não estarem articuladas com os interesses do governo. Segundo Araújo, Mélo e Cruz (2021, p. 146): “Com o golpe militar de 1964, essas práticas foram postas como subversivas, de forma que começaram a ser severamente sufocadas e reprimidas, forçando tais práticas a entrar na clandestinidade para que pudessem continuar a ocorrer”.

As classes dominantes não tinham nenhum interesse na formação política das classes populares. Por isso, logo se ocupou de apresentar novas proposições de ações de extensão para atenderem os interesses do governo. É nessa época que foram criados e implementados o Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon. Tais programas foram criados “[...] como expressão política de contenção das reivindicações estudantis e de combate às mudanças de base, defendidas no governo de João Goulart” (Melo Neto, 2002, p. 5).

O CRUTAC, criado em parceria com Universidade do Rio Grande do Norte, desenvolvia seu trabalho baseado em três eixos: treinamento, motivação das comunidades e prestação de serviços. Outra característica marcante do CRUTAC-RN era a manutenção da neutralidade política (Souza, 2005). As principais ações da CRUTAC foram: prestação de serviços de saúde e educação em áreas rurais; capacitação comunitária; promoção de ações de saneamento básico; integração universidade-comunidade e ações interdisciplinares.

O programa era uma forma de legitimar o governo militar, passando a impressão para população que se preocupava com as classes populares. Os trabalhos extensionistas eram desenvolvidos sob a ótica do assistencialismo e sem nenhuma preocupação com a conscientização dos envolvidos (Souza, 2005). Neste período, é lançado o Projeto Rondon, inspirado nas experiências dos Estados Unidos, e envolvia o Ministério do Interior e dos Ministérios Militares O lema era “integrar para não entregar”. Sobre o projeto Rondon, Souza (2005, p. 259) escreveu:

> O projeto Rondon apresentava ao Estado, naquele momento, alternativas para a modernização. O Estudante tinha oportunidade de prestar serviços às comunidades carentes de outras regiões subdesenvolvidas e atrasadas e, assim, conhecia outras realidades. De certa forma, contribuía com o governo, na solução dos problemas brasileiros. A resistência inicial aos poucos sendo quebrada pelos estímulos oferecidos e pelo crescente aumento do número de participantes. O trabalho voluntário foi diagnosticado como a forma mais democrática para mobilizar as pessoas ao projeto e, para os estudantes, era atrativa a viagem de férias sem grandes conflitos com a instituição de ensino.

O Projeto Rondon evidentemente se baseava numa extensão baseada para a prestação de serviços, ancorada na doutrina da neutralidade científica e política. A extensão foi utilizada como uma forma de silenciar as manifestações estudantis, sob uma falsa impressão de um governo preocupado com os problemas das classes populares. Tais projetos são claramente marcados pelo elitismo e populismo, pois de um lado se pressupõem que havia os universitários detentores do conhecimento

científico e técnico e do outro lado os comunitários vistos como necessitados, incapazes de resolver seus problemas, por isso necessitavam da extensão universitária, como uma possibilidade de solução de seus problemas (Fleuri, 1989). Neste contexto, podemos afirmar que a extensão assumiu um papel de controle social e político ao tentar levar às comunidades rurais a imagem de um governo organizado. Entretanto, essa concepção de extensão encontrava resistência dentro do movimento estudantil. A concepção de extensão adotada pela UNE é baseada na concepção de extensão praticada pelo Movimento de Córdoba.

> A concepção de extensão do movimento estudantil foi sendo divulgada pelas mais diferentes formas em todo o país, através do Teatro da UNE, dos Centros de Debates, Clubes de Estudo, Fóruns, Campanhas para a Criação de Bibliotecas nos Bairros, Agremiações Desportivas das Populações Pobres e, até Educação Política, com debates públicos, quando a temática era de interesse dos trabalhadores (Melo Neto, 2002, p. 4).

É importante destacar que a UNE defendia uma universidade democrática, marcada por uma extensão universitária comprometida com as causas sociais. O terceiro período apontado por Rocha (1989) é o de reconhecimento da extensão nos documentos legais publicados sobre o ensino superior. Com a aprovação da Lei 5.540/1968, foi criada a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a criação dos *Campi* avançados como propostas de extensão, entre outras (Brasil, 1968). Nessa época, percebe-se grandes avanços no discurso oficial quanto ao reconhecimento da extensão universitária no ensino superior. Entretanto, uma extensão universitária influenciada pelos interesses do governo é claramente imbuída como instrumento para alcançar os objetivos educacionais do Estado e manter o *status quo* (Rocha, 1989).

Neste sentido, é importante ressaltar que a Lei 5.540/1968 é a primeira a instituir a extensão como elemento obrigatório no ensino superior, em âmbito nacional. Dois artigos da referida lei enfatizavam essa obrigatoriedade: o artigo 20, “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (Brasil, 1968, p. 4) e o artigo 40, alínea a “por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (Brasil, 1968, p. 7). Entretanto,

a extensão foi implantada neste contexto de forma autoritária, voltada para manutenção da ordem e imposição de conhecimentos a comunidade externa.

Neste bojo, Freire (1976, p. 17) criticou fortemente o conceito de extensão difundido ao fazer uma análise semântica da palavra extensão, concluindo que “o primeiro equívoco gnosiológico da extensão está em que, se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático”[14]. Para Freire (1976), o termo “extensão” traduz uma visão reducionista e autoritária do processo educativo, imposta por relações hierárquicas e unidirecionais de transmissão de conhecimento. Neste modelo se reforça ideia que o conhecimento é monopólio da elite acadêmica, ignorando os saberes e experiências das populações rurais. A crítica de Freire está na ausência do diálogo, considerando que a extensão nesta lógica, se adota com prática educativa a transmissão de conteúdo, valores e técnicas, desconsiderando o conhecimento e demandas dos sujeitos envolvidos.

No contexto da ditadura militar, a extensão rural foi utilizada como uma educação tecnicista, na qual se buscava a modernização agrícola e o aumento da produtividade no campo, alinhando-se com os interesses econômicos do Estado. Neste contexto, a prática extensionista reforçava as estruturas de poder existentes, promovendo intervenções que visavam adaptar as populações rurais às demandas do sistema capitalista. Em contraposição, Freire defendeu, o que ele nomeou de comunicação, onde as relações com as comunidades rurais eram baseadas no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, respeitando o contexto histórico, cultural e social dessas populações. Para Freire, as relações extensionistas deveriam resultar na conscientização e emancipação (Freire, 1976).

No final dos 1970 e início dos 1980 o país vivia diversas inquietações quanto ao modelo de governo imposto ao país. Surgiam diversos movimentos e associações e na discussão da redemocratização do país vinha à tona a discussão sobre a concepção da educação superior. Neste contexto, discutiu-se a dimensão ensino, pesquisa e extensão, concluindo que a extensão não deveria assumir um papel de assistencialismo e prestação de serviço à comunidade (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras [FORPROEX], 2012). Sobre a extensão universitária, Araújo, Mélo e Cruz (2021, p. 147), baseados

[14] A primeira edição do livro Extensão ou Comunicação foi publicada em 1969 no Chile.

nos escritos de Fleuri (1989), afirmam: “Nesse ínterim, a Extensão Universitária emerge e passa a ser compreendida como campo de interlocução e possibilidades de articulações entre estudantes e docentes universitários com os movimentos sociais populares”.

Com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do país, a discussão sobre o ensino superior ganhou forças e o papel da extensão passou a ser um dos temas das discussões. Sobre esse período é importante observar:

> [...] em meados da década de 1980, no período da redemocratização da vida brasileira, à medida que se seguia com o processo de debate e construção da Constituição Cidadã de 1988, era perceptível no interior das várias universidades e centros de ensino superior e técnico, uma forte necessidade de idealizar estratégias de ação e formas de intervenção que viabilizassem a busca e o desenvolvimento de uma nova consciência política e de vida em sociedade, a qual tivesse suas bases assentadas e uma participação popular efetiva, para que, assim, pudesse ser edificada uma sociedade realmente democrática (Araújo; Mélo; Cruz, 2021, p. 146).

Uma universidade pautada na formação cidadã e crítica não poderia ficar alheia às demandas da sociedade. Diversos sujeitos que haviam atuado de forma clandestina durante o regime militar assumem papéis na gestão na educação e contribuem com suas experiências e vivências para intensificar uma extensão compromissada com as demandas das camadas populares de forma que se contribui com a transformação social (Araújo; Mélo; Cruz, 2021).

À luz destas discussões, começou a se delimitar um novo conceito de extensão no contexto brasileiro. A criação, em 1987, do FORPROEX foi fundamental para o fortalecimento da extensão universitária no Brasil, bem como para ampliar as discussões do conceito de extensão que viria a ser adotado nas universidades brasileiras: uma ferramenta da transformação social (Silva *et al*., 2020). No I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em Brasília nos dias 04 e 05 de novembro de 1987 o FORPROEX pactuou um novo conceito de extensão:

> A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes

> sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade (FORPROEX, 1987, p. 11).

O FORPROEX enfatizou também que a “Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil” (FORPROEX, 2012, p. 21). Evidencia-se no excerto um conceito de extensão, que busca a interação entre os saberes, a comunidade e a universidade de forma indissociável ao ensino e à pesquisa. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, essa indissociabilidade consolida-se mediante o artigo 207 da Carta Magna que preconiza que “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, 1988, p. 118).

Em 1993 foi criado o Programa de Financiamento à Extensão Universitária (PROEXTE), que tinha como objetivo apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Apesar do Programa significar um grande avanço para extensão, ele foi paralisado em 1996 e retomado apenas em 2003, no governo Lula. Em 2008, o programa foi reformulado e passou a ser denominado Programa de Extensão Universitária (PROEXT), instituído pelo Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008 (Leite, 2024). Em consulta ao site do MEC, foi possível constatar que o último edital publicado no âmbito do programa foi em 2016. Esse dado indica a forte necessidade de retomarmos junto ao MEC discussões sobre o financiamento da extensão universitária. Assim, podemos afirmar que a Carta Magna de 1988 e a LDB consolidam, legalmente, “a transformação da Extensão Universitária num instrumento de mudança social e da própria universidade [...] junto com a conquista de outros direitos e de defesa da democracia” (Gadotti, 2023, p. 2).

Entre os anos 1990 e início dos anos 2000 observamos uma evolução das ações extensionistas no Brasil, refletindo um movimento de reformulação das relações entre universidade e sociedade. Nesse período, observa-se grupos que buscam romper com concepção assistencialista da extensão por práticas ancoradas na construção compartilhada do conhecimento com a comunidade. Neste contexto, intensificam-se as experiências extensionistas baseadas na educação popular,

ampliando a participação dos grupos sociais historicamente excluídos. Esse movimento gerou novas articulações com movimentos sociais, pesquisadores, gestores, promovendo espaços coletivos de debate sobre a extensão universitária e a construção compartilhada do conhecimento. A criação da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), em 2005, representa a consolidação desse processo. Conforme Cruz e Vasconcelos (2013, p. 195),

> Em 2005, a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP) foi criada a partir do protagonismo de estudantes de diversas instituições de ensino superior do Brasil, com o apoio de docentes, técnicos e movimentos populares, com o grande objetivo de garantir uma comunicação intensa entre os diversos sujeitos da Extensão Popular do país, suficiente para propiciar a construção coletiva de estratégias para visibilizar e fortalecer esse outro jeito de pensar, conduzir e intencionalizar a extensão universitária.

Essa articulação emerge da convergência de experiências que defendiam a extensão como transformação social, buscando metodologias baseadas no diálogo entre os diferentes grupos e o reconhecimento das dinâmicas sociais existentes nos territórios. Esse marco evidenciou a efervescência de uma extensão que vai além do modelo tradicional, mas uma a presença de uma extensão que favorece a emancipação e conscientização, como defendido por Paulo Freire.

Outro marco histórico importante para a extensão universitária brasileira foi o Plano Nacional de Extensão, elaborado e aprovado pelo FORPROEX, em 1998 e atualizado em 2001. O documento (FORPROEX, 2001, p. 9) apresenta onze objetivos, do qual destacamos dois:

> [...] reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade” “criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas.

No documento as metas foram organizadas em dois eixos: a organização da extensão universitária e a articulação com a sociedade. Em todo documento observa-se uma forte preocupação do Fórum em fortalecer a extensão nos espaços institucionais sem perder de vista o seu papel fundamental na formação acadêmica e na interação dialógica com a sociedade.

Considerando o tema desta tese é importante destacar que era uma das metas do Plano Nacional de Extensão a “institucionalização da participação da extensão no processo de integralização curricular, em quatro anos” (FORPROEX, 2001, p. 10). É uma meta estabelecida há mais de duas décadas e ainda estamos refletindo e discutindo como fazê-la de uma forma articulada com um conceito de extensão que supere a lógica da transmissão vertical de conhecimento e do assistencialismo.

Neste contexto, em novembro de 2002, organizado pelo FORPROEX, aconteceu a primeira edição do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), em João Pessoa, Paraíba, com o tema “Universidade: conhecimentos e inclusão social” (Histórico, 2015). Os CBEUs surgiram como um espaço de interlocução entre diferentes coletivos – universidades, movimentos sociais, etc. – permitindo o compartilhamento de experiências, debates conceituais, formulação de estratégias para o fortalecimento da extensão universitária no Brasil. Desde a sua primeira edição, o CBEU é realizado bienalmente e como um evento de referência para a extensão universitária no país. No Quadro 2, podemos observar alguns dados sobre os Congressos realizados até 2024.

Quadro 2 – CBEU realizados

Edição	Ano	Local de realização	Temática
1ª	2002	João Pessoa, PB	Universidade: conhecimentos e inclusão social
2ª	2004	Belo Horizonte, MG	[Re]Conhecer diferenças construir resultados
3ª	2006	Florianópolis, SC	Sustentabilidade: criando tecnologias, inovando resultados
4ª	2008	Dourados, MS	Tecnologias sociais e inclusão: caminhos para a extensão universitária
5ª	2010	Porto Alegre, RS	As fronteiras da extensão
6ª	2014	Belém, PA	Diálogos da extensão: saberes tradicionais e inovação científica
7ª	2016	Ouro Preto, MG	Inovação e emancipação
8ª	2018	Natal, RN	Extensão e sociedade: contextos e potencialidades
9ª	2021	Virtual	Redes para promover e defender os direitos humanos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No contexto da inserção curricular da extensão, o primeiro Plano Nacional da Educação, aprovado em 2001, tinha como a vigésima terceira meta:

> 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, p. 36).

Apesar de algumas universidades públicas terem buscado efetivamente a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação, passados dez anos do PNE 2001-2011, pouco havia se avançado na inserção curricular da extensão e apenas algumas universidades conseguiram efetivar a vigésima terceira meta do PNE 2001-2011. Como consequência, durante as Conferências Nacionais de Educação realizadas entre os anos de 2010 e 2014, que precedeu a luta pelo atual PNE (2014-2024), discutiu-se a necessidade da:

> [...] renovação e revalorização da Extensão Universitária com base em práticas emancipadoras superando o enfoque eminentemente centrado na difusão de conhecimento acadêmico para uma inserção maior na realidade social e política brasileira (Gadotti, 2023, p. 2).

O PNE para a década de 2014 a 2024, aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, estabeleceu dentre outras metas, a de elevar a taxa bruta de matrícula no ensino superior e qualidade do ensino superior. Para tanto, a estratégia 12.7 visa: “[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014a, p. 1).

Diferente do primeiro PNE, o PNE 2014-2024 acrescentou que os programas e projetos desenvolvidos a partir da inserção curricular deveriam ser voltados prioritariamente para áreas de grande pertinência social, o que dialoga, com o conceito de extensão voltado para interação dialógica entre instituições e comunidade (Brasil, 2014a). Assim, o PNE, ao estabelecer a estratégia 12.7, oportuniza que todos os estudantes da graduação tenham a vivência de ações de extensão universitária, o que até então estava restrito apenas a uma pequena fração de estudantes que se envolviam espontaneamente em programas e projetos de extensão.

Ainda é importante ressaltar que a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi o primeiro documento a tratar especificamente da extensão universitária. A referida resolução do Conselho Nacional e da Câmara da Educação Superior estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na

Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2018b).

Neste contexto, é importante destacar o pioneirismo da UFPB na inserção curricular da extensão, mesmo antes das diretrizes do PNE 2014-2024 e às normativas posteriores que determinaram a inclusão obrigatória da extensão nos cursos de graduação. Esse pioneirismo se deu no contexto do Curso de Medicina, com reformas curriculares que incorporou práticas de Educação Popular em Saúde e a extensão popular como eixos estruturantes da formação médica ofertada pela UFPB. A inserção da educação popular e da extensão no currículo da Medicina na UFPB esteve associada às experiências destacadas por Cruz (2017a, p. 232):

> Nesse contexto, desde os anos 1980, três experiências merecem destaque por estabelecerem bases metodológicas fundantes para a prática da Extensão em Educação Popular em Saúde na UFPB e, consequentemente, terem inspirado elementos importantes do atual currículo do Curso de Medicina da instituição: o NAC (Núcleo de Ação Comunitária), o PEPASF (Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família) e o PIAC (Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária). Dentro deste último estavam articulados os Estágios de Vivências em Comunidades (EVC) e os Estágios Nacionais de Extensão em Comunidades (ENEC) – promovidos em integração com a Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina (DENEM) –, cujo processo de desenvolvimento envolveu não apenas estudantes da UFPB, tendo recebido discentes de várias instituições de ensino superior do país, no sentido de vivenciarem, mesmo que por um tempo determinado, experiências locais de ação comunitária.

Essas experiências citadas por Cruz, influenciaram a reformulação do curso de Medicina da UFPB. O PEPASF, por exemplo, culminou, em 2007, na criação dos Módulos Horizontais Práticos-Integrativos A1 e A2. Os Módulos Horizontais eram componentes curriculares que garantiam a interação dos estudantes com a comunidade desde os primeiros períodos do curso, permitindo o desenvolvimento de saberes voltados à atenção primária à saúde e ao trabalho interdisciplinar. A metodologia adotada buscava integrar os estudantes às equipes de Estratégia Saúde da Família (ESF), promovendo visitas domiciliares, participação em reuniões comunitárias e construção coletiva do conhecimento em saúde, inspirados nos princípios da educação popular (Morais, 2016).

A inserção curricular da extensão requer pensar em outro conceito e instrumento necessário nesse processo: o currículo, aqui entendido não apenas como um documento rotineiro em que um grupo de professores definem os conteúdos e disciplinas que serão abordados no curso, mas como um documento fundamentado

em fatores políticos, socioeconômicos e culturais, que agrega conteúdos, valores, experiências, intencionalidades, técnicas, avaliações e significados que estão presentes no contexto do aluno (Moreira; Candau, 2007). O currículo inclui tanto os conhecimentos explícitos nos planos pedagógicos quanto os conteúdos implícitos, conceituado por currículo oculto, que são construídos nas relações sociais e escolares do dia a dia (Moreira; Candau, 2007).

Assim, o currículo estabelece uma relação de poder, de modo que não deve ser pensado apenas no âmbito dos conhecimentos e habilidades que integra, mas também na formação e/ou reforço de identidades e memória, e, em consequência, da cultura (Moreira; Candau, 2007). A inserção curricular da extensão reforça pensarmos em um currículo que articule conhecimento e cultura. O currículo não deve integrar apenas conhecimentos técnicos, mas também saberes produzidos socialmente, valorizando a diversidade cultural e as práticas comunitárias (Moreira; Candau, 2007). A extensão que desejamos inserir no currículo, como vamos apresentar nos resultados deste trabalho, é uma extensão que se constrói com a participação social ativa, por isso o currículo precisa garantir tempo e espaço para os processos dinâmicos da extensão.

O currículo deve ser concebido como um espaço para questionar e transformar as relações sociais e culturais, favorecendo uma educação emancipadora (Moreira; Candau, 2007). A extensão universitária, ao promover um conhecimento profundo dos territórios, fortalece o papel da educação como meio de transformação social. Neste sentido, Ferreira (2022, p. 6) aponta algumas contribuições da inserção curricular da extensão:

> Integrada ao currículo a extensão tende a impulsionar a universidade a se abrir às práticas democráticas, participativas que se sustentam em pressupostos que reconhecem a possibilidade de que todas as pessoas podem aprender e que esta aprendizagem pode ser transformadora se assegurada a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, contribuirá para a ruptura com a concepção de educação superior como privilégio, em favor da que compreende a educação superior como bem social e direito universal.

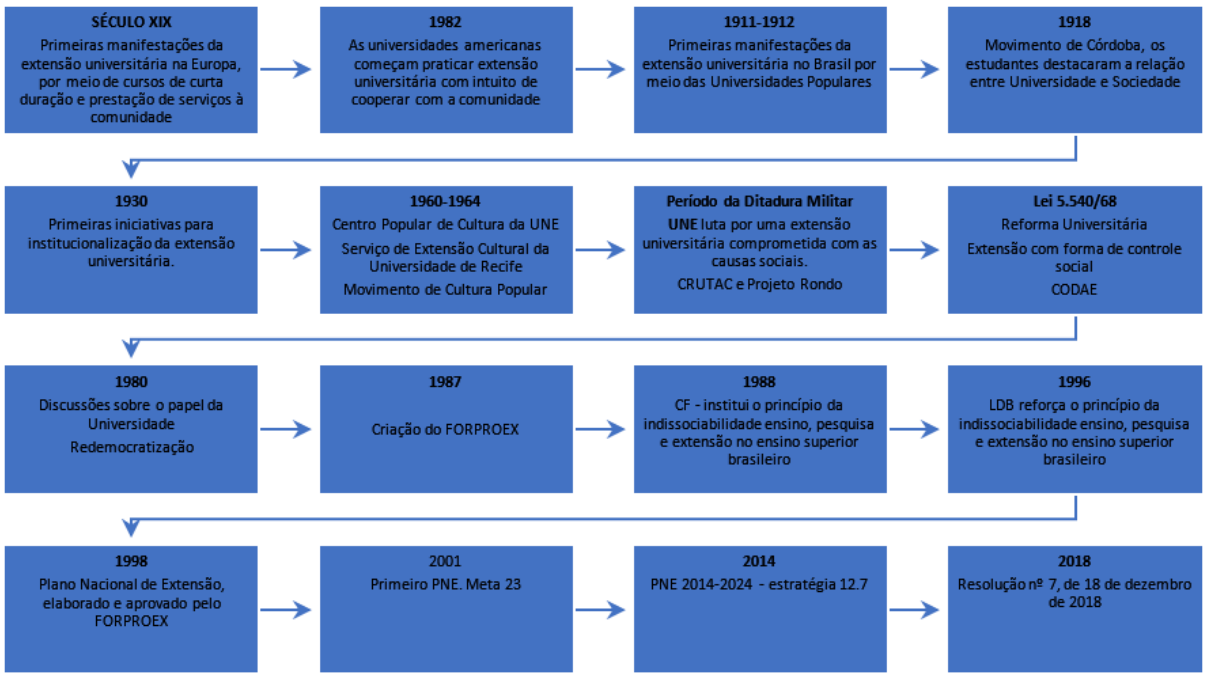
As ações de extensão realizadas no âmbito da inserção curricular da extensão podem contribuir ainda para dar conhecimento à população das oportunidades de educação superior e como acessá-las. Ortega (2001) afirma que historicamente o ensino médio brasileiro tem sido marcado por uma dualidade dos sistemas. Enquanto

as escolas particulares, acessíveis a classe dominante prepara os estudantes para ingresso no ensino superior público, as escolas públicas de ensino médio muitas se omitem de motivar e preparar seus estudantes a terem acesso às universidades públicas. Nesse sentido, Santos e Gouw (2021, p. 938) destacam como a extensão pode diminuir esse abismo:

> A extensão pode ser uma maneira de divulgar e tornar conhecida a universidade, esclarecendo os meios de acesso ao ensino superior, além da possibilidade de divulgar informações sobre os cursos e atividades desenvolvidas no âmbito universitário.

Segundo Santos e Gouw (2021), ao integrar a comunidade ao ambiente universitário, promove-se o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento. Essa abordagem é fundamental para desconstruir a ideia, historicamente enraizada, de que a universidade é destinada apenas a uma elite restrita. Na Figura 15, podemos observar destaques dos fatos que contribuíram para a constituição da extensão universitária. Ao longo deste subtítulo iremos conhecer cada um destes destaques.

Figura 15 – Linha do tempo com síntese dos principais marcos da história da extensão universitária



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao analisar a constituição histórica da extensão observamos que o seu conceito evoluiu, principalmente a partir da década de 1980 com as proposições do FORPROEXT. Essa trajetória acadêmica, política e legal resultou em três concepções de extensão que coexistem no ensino superior: concepção assistencialista, concepção mercantilista e acadêmica (Jezine, 2004), que iremos explorar no próximo subtítulo, na busca de traçarmos os primeiros ensejos da extensão que desejamos inserir no currículo.

4.3 DIFERENTES CONCEPÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ATUALIDADE

Nessa seção, busca-se caracterizar as diferentes concepções de extensão universitária adotadas no Brasil e discutir qual a concepção de extensão pretende-se inserir no currículo. Neste ponto é importante destacar que as concepções aqui tratadas elas coexistem nas instituições.

As mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas nos últimos anos têm influenciado a concepção de extensão universitária assumida pelas universidades. Conforme vimos no tópico anterior, o surgimento da extensão no contexto acadêmico foi influenciado pelos diferentes contextos históricos, culturais, políticos, econômicos, assumindo em cada um deles formas e intencionalidades diferentes. No decorrer tempo, pelo menos quatro concepções de extensão têm se destacado: a assistencialista, a mercantilista, acadêmica e popular (Cruz; Vasconcelos, 2017; Jezine, 2004). Neste capítulo iremos tratar das três primeiras concepções e no capítulo cinco nos aprofundaremos na quarta concepção, que é a extensão popular, baseado no conceito apresentado por Melo Neto (2012).

4.3.1 Concepção assistencialista

Antes de adentrarmos à concepção assistencialista da extensão é importante ressaltar que assistencialista não é sinônimo de assistencial. Sobre isso Cruz e Vasconcelos (2017, p. 115) destacam:

> A dimensão assistencial da extensão encontrou, historicamente, sua importância no desenvolvimento de intervenções técnicas na área de engenharia, saúde, entre outras, onde se prestam serviços úteis para a

> população ou lhes oferecem consultoria e assessoria para resolver problemas pontuais e de caráter estritamente técnico na vida em comunidade, mas envolvendo a consciência da comunidade sobre o que se faz, para que se faz e por que se faz.

Neste sentido, o trabalho social por meio da extensão, quando preciso e demandando pela comunidade, ocorre por meio de intervenções técnicas muito específicas, apuradas e qualificadas. É uma ciência articulada com a vida e com os anseios sociais, sem intenção de alienar ou deter o processo de conscientização (Cruz; Vasconcelos, 2017).

Assim, entende-se que a assistência, dentro de uma perspectiva cidadã, implica o compromisso com a garantia de direitos e promoção da autonomia dos sujeitos. Um exemplo disso, é o próprio SUS, em que a assistência à saúde não se restringe ao atendimento médico, mas envolve também políticas de prevenção, promoção da saúde e participação social, de forma que os usuários conheçam seus direitos e reivindiquem por eles.

Por outro lado, o assistencialismo é uma prática caracterizada por uma doação, caridade, sendo práticas pontuais que não promovem a autonomia ou transformação estrutural. O assistencialismo causa dependência e acaba perpetuando as desigualdades sociais. Um exemplo de assistencialismo, é quando se distribui cestas básicas, mas sem ações complementares que possibilitem a autonomia alimentar, como programas de capacitação profissional ou incentivo à agricultura familiar. O assistencialismo resolve problemas pontuais, sem intenção de analisar suas causas e mudá-las (Horvath Junior; Nery; Fiuza, 2023).

Na concepção assistencialista a extensão universitária acontece de forma esporádica e assistemática assumindo um compromisso social com a sociedade em torno da Universidade (Jezine, 2004). Nessa concepção o foco está em uma prestação de serviços em formas de cursos práticos, eventos e serviços assistencialistas para pessoas mais necessitadas (Jezine, 2004). Nesse percurso assistencialista perde-se de foco a formação acadêmica e a transformação social, pois busca-se de forma imediatista resolver os problemas da sociedade, sem a interação dialógica entre Universidade e comunidade. As ações de extensão de cunho assistencialista, são atividades pontuais, nas quais acadêmicos e docentes chegam na comunidade apenas para realizar atividades, sem criar vínculos com as pessoas

dos territórios. Perde-se o interesse pelo escutar e não tem preocupação em dialogar com a comunidade.

Neste sentido, o assistencialismo gera um poder de controle sobre o outro, pois difunde-se a ideia que o sujeito que recebe a ação deve ser grato e leal (Dias, 2021). Ressalta-se, que o assistencialismo da extensão serviu em momentos históricos, como por exemplo, no período da ditadura militar, como veículo de propaganda de grupos sociais e políticos dominantes, que por meio de ações de extensão desejavam transmitir que uma falsa ideia de preocupação com o povo e assim conter manifestações contrárias (Cruz; Vasconcelos, 2017). A essência do assistencialismo pauta-se também em negar as desigualdades, assim as atividades de extensão buscam apenas minimizar alguns efeitos dessa desigualdade, deixando de lado a conscientização do sujeito (Dias, 2021).

Exemplos concretos desse modelo são as campanhas de saúde e assistência jurídica conduzidas pelas universidades a partir das décadas de 1960 e 1970: equipes acadêmicas realizavam atendimento livre – como atendimentos odontológicos ou dicas trabalhistas – em mutirões. Os mutirões tratavam dos problemas da comunidade de forma superficial, sem buscar reflexões sobre as verdadeiras causas da desigualdade social, como por exemplo, o fato de uma comunidade não ter acesso à saúde pública. Por isso, esses mutirões receberam diversas críticas por parte de movimentos acadêmicos e sociais, uma vez que não promovia o intercâmbio de saberes e tampouco fortalecia a autonomia dos envolvidos. O Projeto Rondon, desenvolvido durante o Golpe Militar de 1964 é um outro exemplo de uma iniciativa de extensão na perspectiva assistencialista, pois suas práticas se baseavam na prestação de serviços pontuais a comunidades em situação de vulnerabilidade social, sem um processo de construção coletiva do conhecimento e coautoria com os grupos atendidos (Gadotti, 2023). Jezine (2004. p. 5) acrescenta ainda como a extensão na perspectiva assistencialista pode colaborar para manutenção das desigualdades:

> A primeira concepção constitui-se desde a origem da extensão sob a ótica do atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços, passando de uma dimensão transformadora-redentora da sociedade para uma assistencialista-conservadora, uma vez que as ações extensionistas em sua maioria são voltadas para a manutenção de desigualdades sociais. Nessa concepção, as ações extensionistas caracterizam-se por programas e atividades esporádicas nas comunidades, objetivando a “resolução” imediata e paliativa de problemas sociais, sem discussão prévia dos fatores que provocam desigualdades sociais, nem incentivo as formas de intervenção organizada, daí serem denominadas assistencialistas.

Embora Freire (1976) não tenha a nomeado assim, podemos perceber vestígios de uma crítica a este tipo de extensão em sua obra “Extensão ou Comunicação”. Freire (1976) ao analisar o termo “extensão” e a forma como se relaciona o técnico e o camponês na extensão rural chega à conclusão que a extensão ali praticada nada mais é do que uma reprodução da educação bancária. Segundo Freire (1994, p. 38):

> Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Apesar da boa vontade em zelar pelo compromisso social é perceptível as limitações da extensão assistencialista. No assistencialismo, a universidade se sente em uma posição cultural superior à comunidade, pois acha que é capaz de resolver todos os problemas da comunidade, por isso não legitima o saber popular. Assim, por meio das ações de extensão chega às comunidades, prestam um serviço e depois vão embora como se todos os problemas daquela comunidade tivessem sidos resolvidos por meio daquela ação (Cruz; Vasconcelos, 2017). A falta de resultados se deve pela adoção de relações de superioridade e dominação entre extensionista e comunitários. Na busca de transferir conhecimentos por meio de cursos e eventos que são colocados como prontos para comunidade, nega-se o valor dos conhecimentos populares e reafirma a superioridade dos conhecimentos científicos produzidos na universidade.

Neste sentido, podemos afirmar que a extensão universitária em uma perspectiva assistencialista pouco contribui para formação de estudantes críticos e para transformação social. A superação desta concepção de extensão tem sido objeto de longas lutas, mas que vão além do espaço extensionista, pois conforme vimos a extensão como elemento de um tripé acaba por refletir a finalidade implícita da educação.

4.3.2 Concepção mercantilista

A abordagem mercantilista é na realidade um desdobramento da abordagem anterior, pois a extensão é praticada alinhada à uma ideologia liberal, oposta aos direitos sociais, acrescentando-se a mercantilização das atividades extensionistas (Dias, 2021). Neste sentido, a universidade destina seus recursos humanos ao desenvolvimento científico e tecnológico para resolver ou propor solução a problemas apresentados pelas grandes empresas. O foco está na produção de tecnologias que irão aprimorar os processos produtivos de grandes empresas (Cruz; Vasconcelos, 2017).

A globalização impôs à universidade a necessidade repensar seu papel “a acelerada produção tecnológica e informatização do conhecimento têm exigido das universidades, como instância produtora de conhecimentos, uma nova postura no que diz respeito às condições materiais de produção do seu trabalho” (Jezine, 2004, p. 4). Neste contexto, acentua-se a necessidade de preocupar-se com os aspectos econômicos e parcerias interinstitucionais. Dessa forma, como expressa Jezine (2004, p. 4) “o produto da universidade transforma-se em mercadoria a ser comercializada e a extensão passa a ser um dos principais canais de divulgação e articulação comercial. Foca-se em estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas para consumirem os serviços da universidade: assessoria, produção de conhecimentos, geração de produtos (Dias, 2021).

Outro movimento que tem contribuído para difusão e consolidação da extensão enquanto prestadora de serviço, são os processos voltados para incentivo à inovação, principalmente regulamentados e fortalecidos pela Lei 10.973, de 02 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo (Brasil, 2004). Embora reconheçamos o poder da inovação para o desenvolvimento de uma nação, não devemos permitir que nossas instituições públicas de ensino, reconhecidas pela referida Lei como Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICT), tenham como foco fazer inovação como soluções para grandes empresas, deixando de lado os processos inovadores que poderiam ser desenvolvidos a partir da conexão com as lutas e resistências dos territórios. Embora a formação para o mercado de trabalho seja um aspecto importante na formação, principalmente em nível superior, limitar-se a isso, pode tornar a formação frágil. Segundo Monasta (2010, p. 126):

> Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber do homo sapiens*. Finalmente, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve alguma atividade intelectual, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, portanto, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover maneiras de pensar.

Logo, se educar é humanizar, não podemos conceber uma educação superior em que um dos seus elementos do tripé reflita uma educação apenas para o mercado de trabalho (Freire,1994). Além disso, uma educação com esta finalidade contribui para a perpetuação das diferenças sociais (Monasta, 2010). Neste sentido, Cruz e Vasconcelos (2017, p. 126) afirmam:

> A extensão mercantilista depõe contra o papel universitário de desenvolvimento humano igualitário e justo, que coloca o trabalho de professores e de estudantes à disposição de um desenvolvimento tecnológico injustamente distribuído, cujo acesso é prioritário a uma pequena parcela da população: as classes sociais dominantes.

É importante ressaltar que a perspectiva mercantilista da extensão universitária não se limita à atuação de grandes corporações, mas abrange o setor privado como um todo, especialmente aquele orientado para a lógica do enriquecimento e da consolidação de uma visão privada e neoliberal. A abordagem mercantilista da extensão instrumentaliza as instituições de ensino superior públicas a utilizarem bens, serviços e conhecimento para fortalecer o setor privado, em detrimento do seu compromisso social com as comunidades historicamente excluídas. Sob esse viés, a extensão opera na lógica do sistema capitalista.

Na lógica neoliberal à extensão desenvolvida pelas universidades, um bem público, volta-se para desenvolvimento projetos, muitas vezes financiados por empresas ou conduzidos por parcerias com o setor privado, para desenvolver soluções, consultorias ou formação de mão de obra que beneficiam diretamente o setor privado, enriquecendo e fortalecendo estes setores da burguesia. Por meio dessa concepção de extensão podemos observar uma intenção de privatizar o ensino superior, que substituiu a democratização de acesso por mensalidades e outros instrumentos que descaracterizam o projeto de uma universidade para todos (Jezine, 2004).

A concepção mercantilista da extensão tem se fortalecido no século XXI, principalmente, com ênfase no empreendedorismo individual e inovação tecnológica. O crescimento de incubadoras, projetos de inovação voltados para o setor privado em universidades públicas é um exemplo de como a extensão tem se consolidado como forma de transferir conhecimento para o setor empresarial, atendendo a demandas específicas da indústria e do mercado de trabalho.

4.3.3 A extensão como função acadêmica

Conforme já vimos neste capítulo na efervescência da redemocratização do país da década de 1980 as discussões sobre o papel da Universidade ganharam cada vez mais espaço. Um dos questionamentos mais latentes nessas discussões era o papel da extensão universitária como elemento articulador entre Instituição e Sociedade. Neste cenário, emergiu a perspectiva acadêmica da extensão, “que busca resgatar o papel cidadão da Universidade perante a sociedade e sua responsabilidade por desenvolver caminhos para superar os problemas encontrados na sociedade brasileira” (Cruz; Vasconcelos, 2017, p. 125).

Ao assumir uma função acadêmica, a extensão universitária rompe com as finalidades assistencialistas e de prestação de serviços, tendo como princípio possibilitar o diálogo entre instituição de ensino superior e a comunidade, suas demandas e anseios (Jezine, 2004). Por meio desta interação é oportunizado aos envolvidos a aplicação e produção de novos conhecimentos, ao mesmo tempo que caminham para uma transformação social (Freire, 1994).

Dias (2021) caracteriza essa extensão também como popular e emancipatória, ao afirmar que diferente da concepção assistencialista e mercantilista, essa abordagem favorece à afirmação dos direitos sociais, a dialética entre diferentes saberes, fundamentado em práticas extensionistas a partir da inserção territorial da Universidade. A função acadêmica da extensão universitária é expressa no conceito atual de extensão preconizado na legislação brasileira:

> Art. 3º [...] a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a **interação transformadora** entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da **produção e da aplicação do conhecimento**, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018b, p. 1, grifo nosso).

Quando assume uma função acadêmica, a extensão universitária contribui para formação social, acadêmica e profissional dos estudantes. Além disso, valoriza os conhecimentos científicos e os saberes populares, de modo que comunitários, estudantes, professores e técnicos envolvidos nas ações aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Essa concepção de extensão aproxima-se da concepção de educação libertadora de Freire (1994, p. 38), no sentido em que:

> [...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem outro [...].

Neste sentido, a extensão universitária impulsiona a transformação social, ao mobilizar de conhecimentos para a transformação social, em resposta às demandas expressas pelas comunidades com que dialoga, acaba por criar um espaço para a flexibilização da rígida estrutura dos cursos superiores nas Universidades e para a formação crítica (Dias, 2021; Jezine, 2004).

Por tais atributos, a concepção acadêmica de extensão emerge como aquela a ser consolidada no processo de inserção curricular da extensão que articulada com as práticas da extensão popular, poderá oportunizar “reconexão social/territorial das instituições, da ressignificação do ensino superior e do reconhecimento da extensão como função acadêmica integrada ao currículo” (Imperatore, Pedde; Imperatore, 2015, p. 2).

Nesta perspectiva a extensão se apresenta como forma de articular diálogos transformadores entre instituições de ensino e sociedade e “[...] pode dar vez a que as instituições de ensino superior aproximem ainda mais a formação em nível superior da realidade brasileira, estabelecendo vínculos sociais mais profundos com a comunidade e o território” (Ferreira, 2022, p. 12).

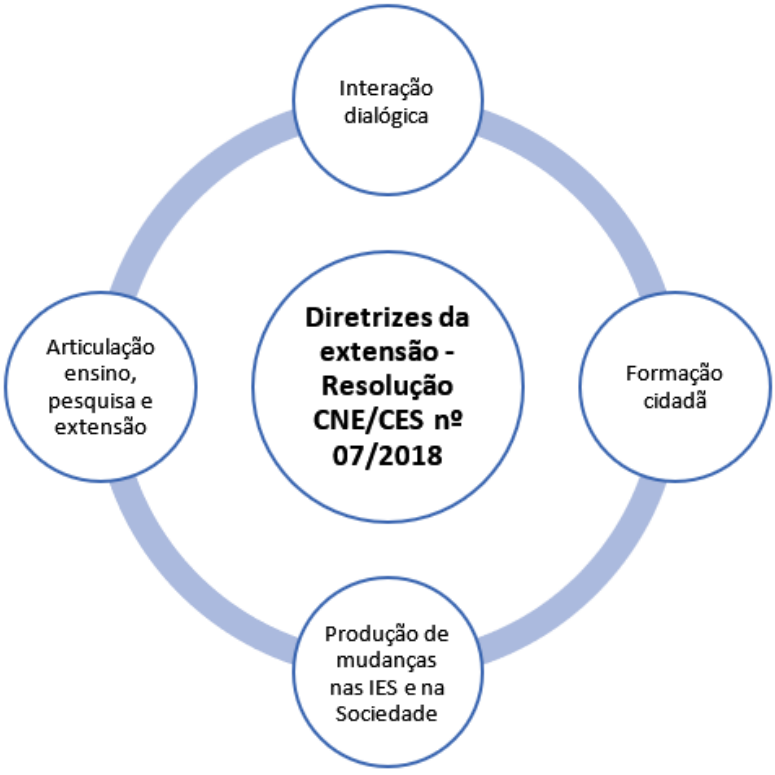
Para que isso aconteça, o primeiro passo é refletir sobre qual concepção de extensão será inserida no currículo, reconhecendo que, para realmente provocar efeitos positivos na formação acadêmica e criar vínculos profundos com as comunidades, ela precisa seguir algumas diretrizes. Por exemplo, em 2012, o FORPROEX (2012, p. 29) apresentou as seguintes diretrizes norteadoras das ações de extensão: “Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade;

Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; Impacto na Formação do Estudante, e Impacto e Transformação Social". Estas diretrizes por muito tempo ficaram conhecidas como os 5i da extensão. Em consonância, como o Plano Nacional, a Resolução nº 7 do CNE de 2018, estabeleceu que as diretrizes da extensão na educação superior são:

> I- a **interação dialógica** da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
> II - a **formação cidadã** dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo **interprofissional e interdisciplinar**, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
> III - a **produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade**, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
> IV - a **articulação entre ensino/extensão/pesquisa**, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (Brasil, 2018b, p. 2, grifo nosso).

Para melhor visualização, sintetizamos as diretrizes da extensão na educação superior na Figura 16.

Figura 16 – Diretrizes da extensão na educação superior



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A interação dialógica pressupõe uma extensão universitária pautada no diálogo e na interação de saberes (Gadotti, 2023). A interação dialógica pressupõe um envolvimento horizontal e ativo da comunidade interna e externa no planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações de extensão. Esta concepção é oposta à ideia de intervenções conservadoras, nas quais a comunidade externa recebe de forma passiva o conhecimento construído nas IES (Neves Júnior; Maissiat, 2021). Quando adotamos uma postura antidialógica as ações extensionistas podem se constituir uma invasão cultural, caracterizada por elementos que envolvem conquista, manipulação, massificação, domesticação (Freire, 1994). Ou seja,

> Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (FORPROEX, 2012, p. 30).

Por sua vez, a diretriz da formação cidadã, interdisciplinar e interprofissional reitera a importância das ações extensionistas romperem com aspectos meramente técnicos, buscando integrar saberes, conhecimentos e técnicas no âmbito da formação humana integral, isto é, visando à emancipação humana, à práxis, à conscientização e à formação crítica de sujeitos oprimidos. Nesse sentido,

> Pela extensão, a comunidade acadêmica tem a possibilidade de, na sociedade, elaborar e vivenciar a práxis do conhecimento adquirido, promovendo uma postura que vai além da formação profissional do estudante, propiciando-lhe uma visão mais globalizada de conhecimento, a partir da conscientização das realidades vivenciadas por diferentes comunidades e da compreensão do seu papel enquanto sujeito social (Martins, 2008, p. 205).

Ainda seguindo as diretrizes a prática extensionista deve ser interdisciplinar e interprofissional, buscando superar dicotomias, “combinando especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais [...]” (FORPROEX, 2012, p. 31), pois, quando um extensionista chega à comunidade envolvida, depara-se com diversas situações desafiadoras e que requerem saberes, conhecimentos e habilidades inerentes às diferentes especialidades profissionais, e ao mesmo tempo contextualiza tais saberes, conhecimentos e habilidades em situações reais e práticas (Ortiz-Riaga; Morales-Rubiano, 2011).

Além de terem como objetivo a formação cidadã, as ações de extensão devem ter como diretriz a transformação social, não apenas fora das instituições de ensino, mas dentro das próprias instituições, pois a cada ação de extensão o compromisso social das instituições de ensino é reforçado (Gadotti, 2023). Embora as ações de extensão não substituam as políticas públicas para resolução de problemas da sociedade, elas podem contribuir para a aplicação e fortalecimento destas políticas sendo uma ferramenta para responder às demandas da comunidade. Se as ações de extensão forem estabelecidas por meio do diálogo, podem ainda contribuir para emancipação das populações envolvidas, diminuição da exclusão e desigualdade social (Freire, 1994).

A última diretriz que precisa ser considerada nas ações de extensão é a sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018b; FORPROEX, 2012). Quando a relação ocorre entre ensino e extensão apenas, foca-se em uma formação humana preocupada em resolver os problemas da sociedade, porém, que deixa uma lacuna quanto à pesquisa. Por sua vez, quando se tem apenas o elo entre ensino e pesquisa, foca-se na tecnologia, mas corre o risco de perder o cunho humano da formação (Moita; Andrade, 2009).

A indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão está sendo diretamente favorecida pela estratégia 12.7 do PNE e precisa ser pensada , assim como o ensino e pesquisa, como um elemento fundamental da formação do estudante, e, à luz das concepções aqui apresentadas, deve ser incorporada aos currículos com base na interação dialógica e transformadora entre instituições de ensino e comunidade, assumindo assim uma função primordial na formação cidadã dos estudantes e na transformação social (Gadotti, 2023; Imperatore; Pedde; Imperatore, 2015).

Embora a extensão, enquanto função acadêmica, conforme conceituada por Jezine (2004), apresenta pontos de convergência com a concepção de extensão popular, ela possui limitações estruturais em relação à participação social ativa. A centralidade da universidade e a formação acadêmica, acaba por restringir a extensão a um processo voltado apenas para produção de conhecimento em formatos que nem sempre dialogam com as dinâmicas e demandas sociais. Essa característica pode resultar em abordagens que, embora contemplem ações no território, ainda são conduzidas majoritariamente a partir de referenciais acadêmicos, dificultando a construção de espaços de diálogo horizontal e de coautoria do saber entre a universidade e a comunidade.

Por fim, é importante destacar que a extensão popular não se limita apenas a uma categoria teórica ou um jeito diferente de fazer extensão, mas remete um movimento inspirado na educação popular que prioriza e apresenta novos contornos para a constituição da extensão universitária. No próximo capítulo estudaremos mais a fundo o conceito de extensão popular.

5 EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO: COMO SE RELACIONAM?

A educação popular ancorada em princípios como a participação social, a escuta autêntica, empática e ativa, o diálogo e a transformação social é uma abordagem que tem contribuído para repensar os processos formativos nas instituições de ensino superior. Para a extensão universitária, a educação popular oferece contribuições teóricas e metodológicas que integram uma prática mais conectada com as resistências e lutas sociais, proporcionando apoio social às comunidades participantes. Assim, este capítulo tem como objetivo explorar essas contribuições, situando a educação popular como um referencial teórico e metodológico para a inserção curricular da extensão, em busca que as ações extensionistas contribuam para uma formação humana integral ao mesmo tempo que contribui para a transformação social.

5.1 EDUCAÇÃO POPULAR

A educação popular, enquanto campo teórico e prático, se caracteriza por um processo de uma construção coletiva, que busca compreender e transformar as realidades em que está inserida. É uma concepção educativa latino-americana, com aspectos teóricos, metodológicos e ético-políticos bem próprios. Ao longo da história a concepção de educação popular foi polissêmica com diversos sentidos e intencionalidades (Brandão; Assumpção, 2009). É preciso esclarecer que educação popular não é a mesma coisa que educação para o popular. Calado (2021) critica o conceito de educação do popular, ao explicar que este é conceito predominante, ou seja, que entende a educação popular como um processo formativo concernente às camadas populares, no qual diferentes protagonistas e parceiros estão envolvidos por diferentes motivações, posturas éticas e procedimentos pedagógicos.

Neste conceito predominante de educação popular, a educação assume tanto um caráter de educação não formal, o que é mais comum em suas práticas, como um caráter formal, que pode ser desenvolvido em espaços escolares. Os segmentos populares são tratados apenas como alvo do processo. Sob a dimensão assistencialista, a educação popular é realizada “para” a população e não “com” a população, o que vai de encontro com o conceito defendido por Paulo Freire, que defende o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro aspecto criticado por Calado (2021, p. 54), no conceito amplamente difundido a educação popular é a diversidade de “[...] protagonistas, parceiros e aliados, animados por diferentes, e às vezes antagônicas, motivações, perspectivas, procedimentos e posturas ético-políticos e pedagógicos”. Nessa pluralidade de participantes, que embora caracterizada por objetivos e posturas diferentes, existe algo em comum: nenhum deles possui um compromisso efetivo com os segmentos populares. Em vez de promoverem ações que levam em consideração as lutas e resistências dessas camadas, acabam priorizando seus próprios interesses.

Corroborando com Calado (2021), Paludo (2001, p. 82), destaca a diferença entre o conceito de educação amplamente difundido e o que devemos defender e adotar como referência para compreender o verdadeiro sentido da educação popular:

> É importante explicitar que está realizando uma leitura do processo histórico brasileiro que interpreta a educação do popular como toda a educação que se realiza junto com estes setores, e a concepção de Educação Popular como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas.

Nesse sentido, conforme apresentado na introdução deste trabalho, o conceito de educação popular adotado para esta tese é o apresentando por Calado (2021, p. 54), que entende a educação popular como:

> Educação Popular como o processo formativo permanente, protagonizado pela Classe Trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela Utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes ao mesmo horizonte.

De uma forma didática, Calado (2021), no capítulo “Educação Popular como Processo Humanizador: quais protagonistas?”, detalha os aspectos envolvidos no conceito de educação popular que propõe. Considerando a relevância de entender esses aspectos para utilizá-los como referencial teórico e metodológico para a extensão universitária, optamos por apresentar uma síntese de suas principais contribuições.

Ao propor que a educação popular se constitua como um processo formativo permanente, Calado (2021) se baseia na ideia defendida por Freire de que o ser humano é um ser inconcluso, cuja humanização ocorre de forma contínua ao longo de toda a vida. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da

experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (Freire, 2011, p. 50) Assim, a educação popular aponta para um horizonte de contínua humanização (Calado, 2021). Essa humanização, segundo Calado (2021) e Freire (2011), acontece em diferentes espaços, sejam eles espaços formais de ensino ou não. Nesse contexto, as práticas formativas são permeadas pelas diversas relações sociais. Além disso, Calado (2021) ressalta que, por se tratar também de um processo praxístico, conforme apresentado por Karl Marx, é necessário manter um direcionamento ético, lembrando que essa trajetória não diz respeito apenas à como trilhar o caminho, mas aonde se deseja chegar. Assim, é fundamental reconhecer que a educação popular deve respeitar os diferentes ritmos e modos de caminhar, configurando-se como um projeto contínuo de humanização e cuidado com o planeta.

Para Calado (2021), a educação popular precisa ser protagonizada pela Classe Trabalhadora. Para o autor, a Classe Trabalhadora envolve todas aquelas que vivem do seu trabalho e são conscientes do processo produtivo. Por meio da educação eles desenvolvem uma consciência crítica sobre as estruturas e relações de trabalho. Quando desenvolvem essa consciência crítica, a classe trabalhadora se sente motivada a se engajar em lutas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, que se baseia em relações horizontais e superação do sistema econômico capitalista. Neste contexto, a educação popular não pode ocorrer sem a participação ativa e propositiva dos segmentos populares. Pelo contrário, é fundamental a participação dos diferentes segmentos populares em todas as etapas do processo, da concepção à avaliação.

Assim, compreendemos que a educação popular se constituiu como um instrumento de luta e emancipação da classe trabalhadora, que envolve diferentes movimentos sociais e populares. Neste sentido, Castilho e Latapi (1985) definem a educação popular como um movimento que busca a transformação das estruturas sociais que mantêm a maioria das pessoas oprimidas. Para os autores, a educação popular possui as seguintes características: 1) o ponto de partida da educação popular é a realidade e está concentrado nos participantes; 2) o trabalho é realizado em grupos, por isso o diálogo é uma prática essencial no processo de conscientização; 3) a educação popular baseia-se no processo de participação. Este processo de participação está ancorado em três dimensões: "a participação como condição de êxito do processo educativo; [...] participação como atitude e ação permanente e nas decisões que provém de fora do grupo e que afetam os interesses do setor popular;

[...] e a participação como ação orientada para garantir a autenticidade do processo" (Castilho; Latapi, 1985, p. 6); 4) acompanha, apoia e inspira ações de transformação social; 5) o papel do mestre desaparece, as relações são horizontais; e 6) ambiciona realizar uma abordagem educativa integrada e global.

Calado (2021, p. 54) destaca ainda que a educação popular precisa ser alimentada pela intencionalidade da "construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa", ou seja, uma busca incessante pela construção de uma sociedade que rompe com os modelos econômicos, políticos, sociais e culturais capitalistas, no qual o poder se concentra na mãos de poucos e oprimem e exploram os demais membros da sociedade.

Neste caminho, as práticas, procedimentos, posturas e dinâmicas precisam estar alinhadas em um mesmo horizonte (Calado, 2021). Isso nos lembra de que nada vale buscar uma educação libertadora se não usarmos as vias que a torna possível. Assim, torna-se essencial a indissociabilidade entre objetivos e meios para alcançá-los. Freire (1967) destaca que uma educação para liberdade precisa respeitar a liberdade e autonomia dos educandos, rejeitando qualquer forma de manipulação ou imposição ideológica.

Assim, podemos afirmar que a educação popular envolve um processo dialógico, crítico, horizontal e transformador, o que possibilita a construção de espaços e sujeitos que buscam a construção de uma sociedade democrática e relações democráticas em todos os campos da vida social, se constituindo resistência a sistema capitalista e que é possível viver de uma forma diferente do que é imposto pelo sistema (Holliday, 2006).

É importante destacar que o conceito de educação popular apresentando neste trabalho é fruto da evolução do pensamento crítico brasileiro e latino americano, que se consolidou a partir de interações entre diferentes movimentos sociais populares principalmente no campo da educação e da cultura nos 1950 e 1960 (Araújo, 2023). No contexto brasileiro, a trajetória da educação popular foi fortemente influenciada pelo legado de Paulo Freire, que contribuiu para formulação de uma educação voltada para a emancipação e transformação social (Araújo, 2023).

Freire (1967) propôs uma educação que tinha como objetivo a conscientização, capaz de transformar os educandos sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais justa. Neste contexto, Freire (1967) defendeu uma educação que parte da realidade concreta dos educandos, promovendo uma reflexão crítica sobre ela, suas

condições e estrutura social. Corroborando com Freire (1967), Vasconcelos (2011) destaca que um elemento fundamental para os processos pedagógicos da educação popular é adotar como ponto de partida os conhecimentos prévios das classes populares. Adotar essa postura rompe com a lógica da educação tradicional que é marcada pela passividade e transmissão vertical de conhecimentos. A educação popular busca, por meio de relações horizontais, possibilitar que os diversos atores envolvidos construam coletivamente novos conhecimentos. “Em vez de procurar difundir conceitos e comportamentos considerados corretos, procura problematizar, em uma discussão aberta, o que está incomodando e oprimindo” (Vasconcelos, 2011, p. 29).

Considerando que, ao analisar os aspectos históricos e ontológicos da extensão universitária, identificamos alguns pontos de convergência com a educação popular, faremos uma análise histórica mais breve neste capítulo. O objetivo é destacar movimentos e iniciativas que influenciaram a constituição da educação popular no Brasil, principalmente com foco na concepção de educação popular defendida nesta tese. Na década de 1950-1960, diversos grupos se conformaram com o campo da educação popular e por abordagens diferentes iniciaram um trabalho voltado para conscientização e transformação social. Melo Neto (2008) afirma que foi neste período, por meio das experiências de Paulo Freire, no âmbito da alfabetização que se desmascarou as práticas de educação popular que por muito tempo se desenvolveram como práticas políticas dos anarquistas.

Por meio da cultura, destacam-se os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). Com foco na educação, principalmente na alfabetização, destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB) e os círculos de cultura organizados por Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Essas experiências não eram apenas experiências de educação e cultura, mas uma crítica à reprodução das desigualdades promovidas pela educação tradicional (Araújo, 2023). Sobre este período histórico, Paludo (2001, p. 49), contextualiza o surgimento das iniciativas citadas no parágrafo anterior:

> No início dos anos de 1960, a hegemonia deste tipo de relação com as classes populares começa a ser posta em questão. É neste período que se intensifica uma nova tentativa de organização autônoma dos trabalhadores rurais e urbanos. Outros sujeitos políticos, além das organizações de esquerda, intensificam o trabalho junto às classes populares, tais como estudantes, professores e religiosos progressistas. A luta pela Reforma

> Agrária fica clara. O aumento do poder aquisitivo dos trabalhadores começa a ser demandado com ênfase. A realidade brasileira começa a ser melhor estudada.

Para Paludo (2001), as iniciativas de educação da população que emergiram na década de 1960, representavam novos valores e práticas que reivindicavam uma ruptura com as forças hegemônicas e repudiavam o autoritarismo e as relações coercitivas estabelecidas entre o Estado e as classes populares. Ao promoverem a conscientização e a participação ativa, essas ações buscavam transformar estruturas de dominação que caracterizam a sociedade.

O Golpe Cívico-Militar em 1964 significou para a educação popular um ponto de retrocesso. A efervescência das campanhas de alfabetização, baseada na educação popular, foram bruscamente interrompidas, pois toda e qualquer prática de educação popular foram consideradas subversivas (Araújo, 2023). Neste contexto, Paludo (2001, p. 52) destaca que em 1968 “o Congresso Nacional é fechado e inicia-se um período de silêncio estudantil, sindical, intelectual, artístico e partidário, provado pelas cassações, prisões, torturas e assassinatos”. Apesar de muita repressão e autoritarismo, organizações religiosas, especialmente a Igreja Católica, de forma clandestina, continuou a promover algumas práticas da educação popular (Araújo, 2023).

A partir de meados de 1975, as lutas sociais populares ressurgem com mais força, marcadas pela reafirmação de valores e práticas que haviam sido interrompidos a partir do Golpe. Essas lutas não apenas reafirmam os valores do período anterior, mas também avançaram na construção de um “Campo Democrático e Popular”, caracterizado pela articulação de movimentos sociais e pela busca de alternativas políticas que valorizassem a participação e a autonomia das classes populares (Paludo, 2001, p. 52).

Ainda, na década de 1970, iniciou-se em alguns países latinos americanos uma forte movimentação e articulação de diferentes atores para o desenvolvimento e concretização de experiências de educação popular junto aos movimentos sociais populares. Assim, entre as décadas de 1970 e 1980, a educação popular passou abranger não apenas a alfabetização e adultos, mas um conjunto de ações que abrangiam diferentes campos da educação e de outras áreas, como a saúde, por exemplo (Araújo, 2023).

O desejo pela redemocratização do país nos anos de 1980, impulsionou a educação popular para que fosse amplamente rediscutida e reinventada, incorporando novas pautas relacionadas a gênero, etnia e meio ambiente, contando com o apoio de diferentes entidades. Nas décadas de 1970 e 1980, diversas organizações e movimentos sociais populares foram fundados no país, e de forma progressiva ocuparam o cenário político. Para Paludo (2001), entre as organizações que se destacam neste período estão:

- As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e as diversas pastorais da Igreja Católica. Embora as CEBs tenham surgido na década de 1960, no Rio Grande do Sul as CEBs ganharam força nos anos de 1970 e 1980. Iniciativas como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), fundado em 1972, e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975, desempenharam um papel fundamental no fortalecimento e na articulação de diversos movimentos sociais ligados às questões do campo (Paludo, 2001);
- Associações e Movimentos Comunitários – Movimentos de Bairros, ressurgem na década de 1970. Articulados com os membros mais progressistas da Igreja (Teologia da Libertação) lutam por direitos fundamentais entre os quais relacionados à posse de terras, moradia, saúde, educação, entre outros (Paludo, 2001);
- Criação da Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS), que “na época, representou um espaço de rearticulação das forças populares e sindicais democráticas” (Paludo, 2001, p. 53);
- Rearticulação do movimento sindical, em 1974, sua expansão por meio das greves de 1978/1979 e a criação de várias articulações nacionais em nível nacional (Paludo, 2001);
- Criação do Movimento Negro Unificado em 1978, que assumiu como principal bandeira a luta contra a discriminação racial e social (Paludo, 2001);
- A fundação do Partido dos Trabalhadores em 1980 (Paludo, 2001);
- A fundação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em 1985, sendo o primeiro movimento social a tratar da temática no contexto brasileiro (Paludo, 2001);

- A articulação, em 1981, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) (Paludo, 2001);
- A formação do Movimento de Mulheres e Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul, sendo o primeiro encontro realizado em 1989 (Paludo, 2001);
- Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), em 1988 (Paludo, 2001);
- Os Centros de Desenvolvimento e Promoção Popular, que embora tenham surgido em 1960 se fortaleceram nos anos de 1970 e 1980 (Paludo, 2001).

Os anos 2000 foram marcados por ambientes e possibilidades para o fortalecimento da educação popular, considerando a ascensão ao poder de pessoas que acreditavam e eram originárias de organizações e movimentos que apoiam a educação popular, a exemplo, do Partido dos Trabalhadores que assumiu a presidência do país (Araújo, 2023). De forma concomitante que os avanços aconteciam, percebemos também a presença de fortes contradições, como por exemplo, burocratização das relações partidárias (Araújo, 2023).

Como resultado da articulação de diversas organizações da sociedade civil que militam pela educação popular na saúde, foi criado, em 2003 Coordenação Geral de Ações Populares de Educação na Saúde (CGAPES) ligada à Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES) do Ministério da Saúde. Em 2005, essa coordenação foi transferida para a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP), passando a ser denominada Coordenação Geral de Educação Popular em Saúde e Mobilização Social (CGEPSMS). Outro marco importante para a educação popular brasileira, foi a publicação, em 2014, do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. O documento apresenta como princípios ações de educação popular:

> I - Emancipação e poder popular.
> II - Participação popular nos espaços públicos.
> III - Equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade.
> IV - Conhecimento crítico e transformação da realidade.
> V - Avaliação e sistematização de saberes e práticas.
> VI - Justiça política, econômica e socioambiental (Brasil, 2014b, p. 49).

O documento também apresenta algumas diretrizes que devem ser consideradas no percurso da criação de uma política pública voltada para educação popular. Parafraseamos algumas delas: partir das diferentes realidades; fortalecer a

cultura popular; considerar a diversidade política, cultural, econômica, ambiental e social; estimular o diálogo entre as diferentes instituições, sejam elas públicas ou da sociedade civil, para adoção da educação popular como pressuposto; estimular o surgimento de novos líderes e agentes populares; fortalecer os processo educativo baseado na perspectiva da economia solidária; promover a participação social e gestão democrática na construção de políticas públicas; criar condições para fortalecimento da educação popular; incentivar a leitura do mundo, problematizando-o e confortando-o com novas realidades; adotar a perspectiva dialética da práxis; promover a interação entre saber popular e científico, construindo e socializando novos saberes por meio do diálogo; entre outras (Brasil, 2014b).

A institucionalização da educação popular é um avanço significativo, mas alguns autores, como Pedrosa (2008, p. 311) nos lembra que ainda existem alguns tensionamentos nas relações entre Estado e Sociedade Civil, “[...] exigindo mudanças no centro das relações entre os recursos representados pelo poder, pelo dinheiro e pela solidariedade, que a sociedade utiliza para satisfazer suas necessidades de integração e regulação”. Ainda no início do Governo Lula, um marco histórico importante para Educação Popular foi a criação da Rede de Educação Cidadã (RECID), criado em 2003, no contexto das políticas de fortalecimento da participação social impulsionadas pelo governo federal. Segundo o site da RECID a rede é:

> A Rede de Educação Cidadã é uma articulação de diversos atores sociais, entidades e movimentos populares do Brasil que assumem solidariamente a missão de realizar um processo sistemático de sensibilização, mobilização e educação popular da população brasileira e principalmente de grupos vulneráveis econômica e socialmente (indígenas, negros, jovens, LGBT, mulheres, etc), promovendo o diálogo e a participação ativa na superação da miséria, afirmando um Projeto Popular, democrático e soberano de Nação (Quem [...], 2018).

A RECID baseia-se na concepção Freiriana de educação, utilizando metodologia participativas, nas quais os sujeitos envolvidos são incentivados a refletir criticamente sobre sua realidade e a construir estratégias de intervenção coletiva. A REDCID contribui para o fortalecimento da democracia por meio da formação de pessoas conscientes e capazes de reivindicar por seus direitos sociais (Quem [...], 2018). Neste contexto é importante destacar a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS), criada por meio da

Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013, do Ministério da Saúde, de acordo com a Portaria:

> A PNEPS-SUS reafirma o compromisso com a universalidade, a equidade, a integralidade e a efetiva participação popular no SUS, e propõe uma prática político-pedagógica que perpassa as ações voltadas para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a partir do diálogo entre a diversidade de saberes, valorizando os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS (Brasil, 2013, p. 1).

O PNEPS-SUS é orientado pelos seguintes princípios: “diálogo, amorosidade, problematização, construção compartilhada do conhecimento, emancipação e compromisso com a construção do projeto democrático e popular” (Brasil, 2013, p. 1). O PNEPS-SUS contribui para institucionalização da Educação Popular nas práticas de saúde, pois promove a participação social, diálogo entre culturas e saberes, fortalecendo os movimentos sociais populares, e incentiva o protagonismo popular no enfrentamento de questões relacionadas à saúde. Além disso, articula políticas públicas intersetoriais e incentiva estratégias pedagógicas que respeitam a diversidade sociocultural dos usuários do SUS, consolidando a educação popular como um princípio orientador das ações em saúde (Brasil, 2013).

Ao revisitar a história da educação popular, podemos observar algumas características fundamentais desta educação. Uma delas é que a educação popular se caracteriza também como um trabalho político, conforme expressa Brandão e Assumpção (2009, p. 29):

> [...] a educação como instrumento político de conscientização e politização, por meio da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares – este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla ação cultural para a liberdade a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores.

Assim, a educação popular busca a conscientização, o fortalecimento da luta por uma sociedade mais justa e igualitária, constituindo uma educação para libertação. Neste contexto, há uma valorização constante dos saberes populares construídos nos territórios, que interagem com os conhecimentos científicos de forma leve e fluída, levando a construção de novos conhecimentos. Outra característica fundamental que observamos é que a educação popular não é um trabalho para o

povo, mas sim o trabalho com o povo, ou seja, ela emerge das classes populares, sendo sempre o ponto de partida a realidade concreta, onde o educando, por meio da educação, se torna consciente das condições sociais, culturais, econômicas e políticas. “A partir daí, eleva-se para o exercício da crítica estabelecida pelo diálogo, fomentando a socialização dos bens culturais” (Melo Neto, 2008, p. 16).

Nesse sentido, “o diálogo, uma das categorias mais importantes em Freire, pois dela decorrem as demais, representa para a Educação Popular o alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora” (Brasil, 2014b, p. 36). O diálogo pressupõe a participação social ativa em todas as etapas do processo, sendo os educandos os próprios agentes de transformação, por isso, “o objetivo da educação popular deve ser o de fortalecer as próprias organizações locais e populares de poder de classe na comunidade” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 42).

A educação popular leva a transformação social, buscando a transformação da realidade e do mundo. “Buscará construir novas relações econômicas, sociais, culturais, ambientais, baseadas na igualdade, na fraternidade, na justiça” (Brasil, 2014b, p. 42). Assim, a educação popular contribui para a formação de um sujeito de direitos, protagonista da sua própria vida e que com suas ações contribui para transformação. Os elementos aqui abordados continuam a sustentar a educação popular como uma prática educacional e política conscientizadora, transformadora e libertadora e devem servir de base para uma extensão popular.

5.2 EXTENSÃO POPULAR

A extensão popular é uma abordagem diferenciada e crítica à extensão universitária. Orientada pelos princípios da educação popular, seu principal objetivo é contribuir para com a humanização e transformação social, por meio do fortalecimento entre as relações entre universidade e as classes populares. A extensão popular nasce da necessidade de ressignificar o papel da universidade pública, na busca de torná-la mais democrática, inclusiva e comprometida com a superação das desigualdades sociais.

Melo Neto (2012) conceitua a extensão como um trabalho social útil com intencionalidade de conectar o ensino e a pesquisa. O trabalho, enquanto dimensão educativa, precisa ser qualificado. Assim, a extensão ao assumir a categoria trabalho pressupõe uma prática que vá além de um trabalho alienante, considerando a

essência humana. “Como um trabalho, o fazer extensão só pode resgatar o caráter humano do mesmo. O objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, precisa pertencer ao produtor, superando a sua alienação” (Melo, 2014, p. 42).

Nese sentido, o conceito de extensão popular apresentado por Melo Neto (2005) alimenta-se da crítica para o exercício da ação educativa, supera o senso comum, é propositiva, assume um ideário transformador, tem origem na realidade humana, transforma a natureza e cria culturas, por isso é muito mais que um simples trabalho ou ação de “mão dupla”. Ao se constituir como trabalho social útil, envolvendo as comunidades populares de forma crítica, a extensão popular é criadora de produtos culturais (Melo Neto, 2005). “É pelo trabalho social que se vai transformando a natureza e criando cultura. A extensão, tendo como dimensão principal o trabalho social, será produtora de cultura” (Melo Neto, 2002, p. 169).

Outra característica marcante da extensão popular, que a difere da extensão na perspectiva acadêmica, é a participação ativa da comunidade. A extensão popular, pois ela possui uma dimensão externa a universidade que envolve a participação ativa da comunidade e dos movimentos sociais, “[...] numa relação “biunívoca”, na qual participantes da universidade e participantes desses movimentos confluem” (Melo Neto, 2002, p. 170). Ainda sobre o conceito de extensão popular, Cruz (2017b, p. 21) destaca elementos essenciais que a caracterizam:

> Nessa direção, podemos compreender a Extensão Popular como um trabalho social útil, desenvolvido por meio de um agir crítico pautado por um processo de construção participativa e compartilhada, com a intencionalidade de articular tanto o ensino como a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em contextos de adversidade, para a superação de problemas sociais, de maneira compromissada com a mudança e o enfrentamento à exclusão social e à desumanização.

Nas palavras de Cruz (2017b), observamos que a extensão popular se distancia de uma extensão de uma dimensão de caridade, assistencialismo e doação, mas antes se caracteriza como um trabalho, pois trata-se de uma ação criativa e transformadora das pessoas sobre a realidade, superando os problemas identificados, para garantir uma vida digna. A extensão popular é baseada no agir crítico, no qual a participação social é ativa, sendo a comunidade cogestora das ações de extensão. As ações de extensão popular se apresentam comprometidas com as classes populares.

A extensão popular enquanto trabalho social útil “visa ter uma utilidade para as pessoas, passando a ser realizada entre universidade e comunidade na realidade

objetiva, almejando a superação das desigualdades e injustiças sociais que afetam a maioria da população" (Cruz *et al*., 2021). Assim, não são ações de extensão que emanam da universidade, mas sim das próprias comunidades. O ponto de partida é sempre a realidade social e como ela é sentida e vivida pela própria comunidade (Cruz, 2017b). Assim, as ações exigem uma escuta autêntica, empática e ativa. Neste contexto, a extensão popular assume um caráter de comunicação (Freire, 1976).

Ao assumir um caráter de comunicação, reconhecemos que a extensão não se faz sozinha, mas se faz na cooperação e na coletividade. Ao adotar a extensão popular, os estudantes e docentes chegam à comunidade despidos da atitude arrogante que sabem tudo e estão lá como detentores do conhecimento para resolver problemas. Essa atitude é substituída pela atitude humilde que somos seres inconclusos e aprendemos nas relações com o outro.

A extensão popular, ao reconhecer os saberes populares como expressão legítima de conhecimento, desafia a lógica hegemônica de produção acadêmica centrada em matrizes eurocêntricas. Essa valorização não se limita ao reconhecimento formal desses saberes, mas implica a criação de espaços institucionais em que esses conhecimentos possam dialogar em pé de igualdade com os saberes acadêmicos, tensionando a hierarquia epistemológica historicamente consolidada na universidade.

A extensão popular assume um papel político-pedagógico ao propor a escuta ativa das experiências construídas nos territórios populares e ao incorporar, no fazer universitário, práticas educativas fundamentadas no diálogo, na ancestralidade, na oralidade e nas formas coletivas de organização do saber. Ao deslocar o centro do conhecimento, a extensão popular contribui para o enfrentamento das monoculturas do saber e afirma a diversidade epistêmica como fundamento de uma universidade democrática e socialmente referenciada.

A extensão popular valoriza o diálogo, a problematização e a construção coletiva, integrando teoria e prática. Ao desenvolver as ações de extensão em perspectiva dialógica é possível desenvolver ações de extensão que se conectem às lutas e resistências das comunidades e que valorizem os saberes populares e tradicionais. Assim, a extensão popular norteia sua direção para contribuir para a superação das desigualdades e injustiças sociais (Cruz *et al*., 2021).

Ao trabalhar com a extensão popular oportunizamos aos nossos estudantes por meio das vivências reconheçam as limitações e inconsistências das relações

autoritárias promovidas pelo sistema capitalista. Os estudantes no engajamento com as comunidades identificam a origem dos problemas sociais, econômicos e políticos, fazendo que as teorias estudadas ganhem sentido e sejam utilizadas na promoção da vida e dos direitos fundamentais da sociedade (Cruz, 2017b).

Outro aspecto importante das ações de extensão na perspectiva da educação popular é que essas ações são processuais e não apenas ações pontuais. A comunicação é um processo, é preciso tempo, paciência e amorosidade. Exige conhecermos os territórios, para além de casas, mas conhecer pessoas, suas histórias, vivências, lutas e resistências. Souza (2019) conclui ainda que a extensão popular é caracterizada como uma prática social, se sustenta da interação entre as pessoas, a partir do tempo e espaço suas intencionalidades. O autor ainda, baseado nos estudos de Freire, afirma que a extensão popular deve ter como princípio o diálogo amoroso, a humanização e a transformação. Neste processo a extensão popular se constrói com integração intensa entre ensino, pesquisa, extensão e movimento social.

Os ideais da extensão popular foram fortemente influenciados por movimentos estudantis e sociais da América Latina, a exemplo, da Reforma de Córdoba, na Argentina em 1918, que buscava a democratização do ensino superior e maior integração entre sociedade e universidade. Liderada por estudantes argentinos, a Reforma de Córdoba foi um movimento provocador de muitas mudanças nas universidades da América Latina. Em 1938, os estudantes brasileiros, por meio da UNE, também refletiram o desejo de construir uma universidade mais democrática e comprometida com as causas das classes populares (Cruz *et al*., 2021).

A história da extensão popular está também conectada com os movimentos da educação popular no Brasil, influenciados principalmente pelas experiências conduzidas por Paulo Freire nas décadas de 1950 e 1960. As iniciativas pioneiras de alfabetização de jovens e adultos influenciaram diversos educadores a saírem da sua zona de conforto e enxergarem na universidade, um meio de contribuir para a transformação social. Destacam-se iniciativas como a exemplo o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e do Movimento de Cultura Popular, já explorados nesta tese. Ainda, destacam como contribuição para constituição da extensão popular as iniciativas da Igreja Católica, como a Juventude Universitária Católica (JUC). Sobre a origem da Extensão Popular, Cruz (2013, p. 187) afirma:

> Podemos dizer, então, que a Extensão Popular nasce de vários empreendimentos de extensão e diálogo de grupos estudantis com a população e, mesmo sem ter denominação, tinha-se evidente o compromisso social transformador daqueles técnicos, estudantes e professores dos setores “subalternos” da sociedade. Ainda hoje, a Extensão Popular e uma música que se dança sem se saber muito como. Mas se tem claro porque dançamos – o prazer de dançar, o ritmo da música.

Nas palavras de Cruz (2013) observamos que a extensão popular é um conceito em construção, uma construção colaborativa que se faz na dinâmica dos territórios com as pessoas, por meio da escuta autêntica e empática, e diálogos profundos. De acordo com o artigo intitulado “Extensão popular: marcos históricos” de Araújo, Mélo e Cruz (2021), na década de 1980, com o processo de redemocratização do País, diversos atores da educação popular acabaram ocupando posições nas instituições públicas que permitiram pensar em iniciativas de reestruturação do Estado a partir da participação popular. A criação de algumas políticas públicas, como o SUS, demandou a formação de profissionais capazes de lidar com as camadas populares.

Neste cenário, estudantes universitários que possuíam experiências na Educação Popular foram se tornando profissionais capazes de atuar em diferentes territórios e lidar com situações complexas. Dessa forma, a extensão baseada na educação popular foi ganhando espaço na formação acadêmica voltada para saúde pública. Neste contexto, os autores do artigo, destacam algumas experiências significativas que ganharam repercussão nacional, entre elas:

- Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (PIAC) – 1990 – UFPB;
- Projeto Escola Zé Peão (PEZP) – 1990 – UFPB;
- Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF) – 1997 – UFPB ;
- Núcleo de Pesquisa em Educação Intercultural e Movimentos Sociais (hoje conhecido como Rede MOVER) – 1994 -UFSC;
- IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular – 1994 – UFPB;
- Tese de doutorado de José Francisco de Melo Neto, intitulada Extensão universitária: uma análise crítica – 1996 – UFRJ, publicado em 2001;
- Grupo Extelar – 1999 – UFPB.

A partir de 2003, com ascensão do Partido dos Trabalhos à Presidência Nacional, observou ainda mais espaços para aproximação entre Estados e

Movimentos Populares ancorados por meio da Educação Popular (Araújo; Mélo; Cruz, 2021). Neste contexto, a presença de pró-reitores com experiência na Educação Popular no FORPROEX, tornou possível o fortalecimento de experiências baseadas na extensão popular no âmbito nacional (Vasconcelos, 2017). Neste sentido, Araújo, Mélo e Cruz (2021) destacam experiências importantes deste período para o campo da extensão popular, entre elas:

- Movimento ExtraMuros – 2001 – UNB;
- Liga de Saúde Coletiva – 2003 – Universidade Regional de Blumenau;
- Espaço Ekobé – 2005 – UECE;
- Projeto Vivências em Educação Popular no Extremo Sul (VEPOP – Extremo Sul) – 2006 – Universidade Federal do Rio Grande (FURG);
- Projeto Saber Cuidar – 2001 – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP);
- Projeto Periferia dos Sonhos, – 2009 – UNIFESP.

Em 2005, a criação da ANEPOP consolidou uma rede formada por diferentes atores da saúde e da educação comprometidos com a extensão popular. A participação e promoção de eventos da ANEPOP foram provocando reflexões sobre a extensão no contexto acadêmico universitário, contribuindo para com outros coletivos da Educação Popular do campo da saúde para fortalecimento de estratégias e ações voltadas para extensão no campo da saúde (Araújo; Mélo; Cruz, 2021).

Assim, podemos afirmar que a extensão popular é um conceito que foi se construindo a partir das relações sociais e consolidando por meio de práticas e políticas que visam a participação social ativa nas ações extensionistas, baseadas no diálogo, na realidade social, no processo crítico de conscientização e superação de desigualdades. Hoje a extensão popular constitui um conceito de relevância e ressonância no campo acadêmico científico.

Na busca por uma formação acadêmica mais humana e crítica, e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, acreditamos que a extensão popular seja o caminho mais eficaz para inserção curricular da extensão, devendo este processo olhar constantemente para as intencionalidades da extensão inserida no currículo, lembrando que a extensão não é neutra, podemos assumir diferentes funções no currículo e nas relações sociais com as comunidades.

6 O ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE A TEMÁTICA INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO E EDUCAÇÃO POPULAR

Adotando-se a metodologia descrita na seção 3.2.1 obteve-se que o tema curricularização da extensão tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas. Diversos artigos, teses e dissertações têm sido produzidos e não poderiam ser desconsiderados na escrita deste referencial.

6.1 ARTIGOS ENCONTRADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Conforme apresentado anteriormente foi possível no Portal de Periódicos da CAPES encontrar 91 artigos relacionados à temática curricularização da extensão, cinco relacionado a creditação da extensão, três sobre a inserção curricular da extensão e um para a associação dos descritores curricularização da extensão e extensão popular. Durante a leitura seletiva utilizou-se como critérios para inclusão e exclusão dos trabalhos encontrados: a) abordar a temática do estudo (curricularização/inserção curricular/creditação da extensão), b) ser publicado no formato de artigo científico (revisado por pares), c) abordar a realidade no Brasil, d) estar disponível na íntegra, e e) ter sido publicado em português.

Dos três artigos encontrados para o descritor “inserção curricular da extensão” apenas dois estavam relacionados com a temática e no formato de artigo científico. Os dois artigos são: “Pedagogia da extensão: algumas reflexões emergentes” (Silveira, 2023) e “A Reforma de Córdoba e a educação superior” (Gomez; Corte; Rosso, 2019). O artigo “O estado da arte” do ensino em Extensão Rural no Brasil de Vargas e Drebes (2022) não fala da inserção curricular da extensão, por isso foi descartado da pesquisa.

Para o descritor “creditação da extensão” foram analisados apenas dois artigos, pois um havia sido analisado na pesquisa para o descritor “inserção curricular”, um apareceu de forma duplicada e um na verdade trata-se de uma resenha e não de um artigo científico. Para o descritor curricularização da extensão foram analisados 58 artigos. Sete artigos foram excluídos por não se enquadrem nos critérios e 26 apareceram de forma repetida.

Conforme apresentado na seção Metodologia, durante a leitura reflexiva, crítica e interpretativa utilizou-se as seguintes questões para nortear a análise: 1. Qual o

conceito de extensão o (s) autor (a) (es) (as) adotou durante o estudo? 2. Quais as principais contribuições da inserção curricular da extensão na perspectiva do estudo? 3. Na perspectiva do estudo, quais são os principais desafios da inserção curricular da extensão? 4. O estudo relaciona a inserção curricular da extensão com a educação popular e/ou extensão popular? Se sim, como esta relação é apresentada?

Considerando o número elevado de artigos analisados e para não tornar o texto exaustivo, no Apêndice A o leitor pode conferir um quadro com todos os artigos analisados durante a fase da leitura reflexiva, crítica e interpretativa. No quadro é possível observar o conceito de extensão adotado pelo autor(es) do artigo, as principais contribuições da inserção curricular da extensão na perspectiva do estudo e as quais são os principais desafios da inserção curricular da extensão. Desta forma, nesta seção foi realizado uma síntese das análises, citando apenas alguns artigos que na perspectiva da pesquisadora representam os principais achados durante a pesquisa.

Sobre a primeira questão que norteou as análises: qual o conceito de extensão o (s) autor (a) (es) (as) adotou durante o estudo? Observamos que o conceito de extensão é abrangente, heterogêneo e polissêmico, conforme destacado por Neves Júnior e Maissiat (2021) no artigo “Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa”. Entretanto, observou-se que a maior parte dos artigos analisados utilizam o conceito de extensão sistematizado pelo FORPROEX na Política Nacional de Extensão Universitária:

> A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

Os autores utilizam ainda o conceito de extensão delineado na Resolução nº 7/2018, que é:

> A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018b, p. 1).

Os autores dos artigos, em sua grande maioria, criticam uma extensão assistencialista e prestadora de serviços. No artigo “Sobre a implementação da curricularização da extensão: caracterizações e preocupações”, Arienti (2023, p. 170) traz uma discussão por muitas vezes velada nas instituições quanto ao conceito de extensão: “[...] extensão era entendida como um termo ’guarda-chuva’ que abarcava qualquer atividade que se diferencia do ensino e da pesquisa”. Assim, depreendemos que a maioria dos artigos encontrados defendem o conceito de extensão a partir da concepção acadêmica.

Embora os trabalhos em sua grande maioria não citam diretamente a educação popular ao discutir o conceito de extensão, é possível perceber que em algumas experiências de extensão provenientes da inserção curricular aborda alguns princípios da educação popular, defendendo uma extensão crítica e transformadora. O princípio da interação dialógica ou diálogo baseado nas obras de Paulo Freire é o princípio que mais apareceu nos trabalhos. A defesa por uma extensão que promova a interação dialógica é evidente nos seguintes artigos:

- “Pedagogia da extensão: algumas reflexões emergentes”, de autoria de Silveira (2023), no qual o professor Eterno ao fazer uma contextualização histórica sobre a extensão no Brasil, chama atenção para que o conceito de extensão discutido pelo FORPROEX busca:

> [...] desconstruir uma visão de extensão voltada para a assistência e conduzir o processo para que fosse uma oportunidade de formação e desenvolvimento profissional articulado às demandas da sociedade e à própria transformação social (Silveira, 2023, p. 5).

- “Curricularização da extensão nas Licenciaturas” (Zanon; Cartaxo, 2022, p. 1), quando as autoras afirmam: “Como fundamentos para a compreensão e a defesa da extensão universitária, toma-se o conceito de dialogicidade em Freire [...] e da teoria da ação comunicativa em Habermas”. Ainda sobre a dialogicidade, as autoras reconhecem: “[...] o diálogo como uma exigência existencial, um encontro entre os homens e as mulheres mediatizados pelo mundo, que se coloca como um caminho por meio do qual esses sujeitos assumem de forma consciente sua condição humana” (Zanon; Cartaxo, 2022, p. 4).

- “Territórios, saberes e pesquisa: A interconexão comunidade-universidade por meio da curricularização da extensão” (Chiapinoto *et al*., 2022), o artigo traz em seu

bojo a experiência de ações de extensão desenvolvidas com um grupo de mulheres em situação de vulnerabilidade social. A ação acontece a partir da inserção curricular da extensão no Curso de Química da Universidade de Passo Fundo (UPF). Os autores afirmam que:

> Assim, por meio de um processo dialógico de interação entre os sujeitos envolvidos foram sendo (re)significados os saberes, na interlocução entre aqueles que se originam da vivência, da cotidianidade, com aqueles do contexto acadêmico, na tentativa de inserir conceitos científicos que pudessem auxiliar as/os participantes na melhoria da produção do sabão e das velas artesanais, proporcionando a geração de renda e contribuindo para a autonomia social e econômica das mulheres em situação de vulnerabilidade (Chiapinoto *et al*., 2022, p. 1).

- “A curricularização da extensão: análise de uma experiência no curso superior de tecnologia em Design de Moda” (Cunico; Spessatto,2022). As autoras do artigo ao definirem o papel da extensão destacam a obra de Paulo Freire afirmando que a interação dialógica deve ser a base das relações, se dando a educação por meio de um processo de comunicação, onde os diferentes sujeitos se sentem, percebem e transformar a realidade (Cunico; Spessatto, 2022).

- “Curricularização da Extensão Universitária no Ensino Médico: o Encontro das Gerações para Humanização da Formação” (Almeida; Barbosa, 2019), as autoras afirmam que a concepção de extensão utilizada durante a experiência de extensão narrada no artigo é embasada na interação dialógica entre a instituição de ensino e os setores da sociedade. Essa relação é pautada pelo diálogo e a troca de saberes, superando assim o discurso hegemônico predominantemente acadêmico, dando lugar assim a uma aliança com os movimentos, setores e organizações da sociedade (Almeida; Barbosa, 2019). “Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada” (Ribeiro; Mendes; Silva, 2018), trazem o diálogo pautado em Paulo Freire, afirmando que nele que a extensão universitária faz sentido. Segundo os autores:

> O diálogo é, para nós, o sentido da existência humana e a condição para a transformação e emancipação dos sujeitos. Dessa forma, o processo de implantação da curricularização só será possível por meio do diálogo, pela escuta dos sentidos dos principais protagonistas das ações de extensão no âmbito da universidade, ou seja, alunos e professores. A dimensão do instituído pode até legitimar, obrigar, fazer valer o que está sendo preconizado no Plano Nacional de Educação, mas apenas o reconhecimento da importância e da natureza da extensão enquanto atividade viabilizadora

> do crescimento acadêmico e humano poderá fazer da curricularização da extensão um ganho social (Ribeiro; Mendes; Silva, 2018, p. 337).

- “Curricularização da Extensão: primeiros passos do Câmpus Criciúma” (Santos *et al*., 2019). No artigo os autores afirmam: “A extensão, um dos tripés da educação superior, pressupõe o intercâmbio de saberes entre a academia e a sociedade. Consiste numa prática inclusiva, plural e baseada numa relação dialógica e participativa” (Santos *et al*., 2019, p. 93).

- No artigo “Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa”, de Neves Júnior e Maissiat (2021), os autores destacam cada princípio que é apresentada no conceito de extensão da Resolução nº 7/2018, sendo eles: interação dialógica entre IES e sociedade, estimular a formação estudantil cidadã, interdisciplinar e interprofissional, transformação social e a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2018b).

- No artigo “Curricularização da extensão universitária no ensino médico: o encontro das gerações para humanização da formação”, Almeida e Barbosa (2019) afirmam que na curricularização do curso de Medicina da Universidade do Pernambuco foi adotado uma concepção de extensão baseada na interação dialógica entre instituição e os setores sociais, por meio de uma relação marcada pelo diálogo e troca de saberes, buscando assim superar o discurso da hegemonia acadêmica, fortalecendo a aliança com movimentos, setores e organizações sociais.

- No artigo “Curricularização da extensão: propostas de universidades federais paulistas”, Basso *et al*. (2023, p. 191) afirmam que “a extensão não deve mais ser entendida como ação para a sociedade, mas com a sociedade”.

- No artigo “Sobre a implementação da curricularização da extensão: caracterizações e preocupações”, Arienti (2023) define seis características que as ações de extensão no currículo devem assumir, sendo elas: i) com e para a comunidade não universitária e acadêmica (o autor explica que essa característica está fortemente ligada a interação dialógica da comunidade acadêmica com os grupos sociais); ii) extensão como ação geradora de resultados para a comunidade e conhecimento para estudantes; ii) professores como proponentes, estudantes como realizadores junto à comunidade; iv) aprendizagem bidirecional, ou seja, do estudante para a comunidade, da comunidade para os estudantes; v) extensão como complementar, e não paralela e competitiva, ao ensino e à pesquisa; e vi) relações bidirecionais entre ensino-extensão e pesquisa-extensão.

É interessante observar que a defesa de uma extensão pautada no diálogo sempre remete às obras de Paulo Freire, principalmente a obra “Comunicação ou Extensão”, demonstrando assim, a importante contribuição dessa obra para o conceito de extensão que desejamos utilizar na curricularização. No artigo “As licenciaturas em matemática no período pós-pandemia: o que a extensão universitária sugere?”, Costa e Pamplona (2021, p. 17) afirmam adotar o conceito de extensão delineado por Paulo Freire, no qual ela deve ocorrer por meio de um processo dialógico: “educadores e educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto que ambos desejam conhecer”.

Embora os trabalhos tragam ao seu bojo a interação dialógica, é fundamental analisar criticamente este aspecto. A concepção acadêmica da extensão reconhece a dialogicidade como princípio orientador, contudo, sua aplicação frequentemente se restringe à execução da ação extensionista, sem garantir a participação ativa da comunidade na cogestão das ações. Além disso, é comum observar nas ações de extensão a ausência de um conhecimento profundo do território, falta da articulação das ações de extensão com as resistências e lutas locais, o que limita o potencial transformador da extensão (Cruz, 2024).

Outro princípio que também apareceu durante a análise dos trabalhos que podem se relacionar com a educação popular é a valorização do conhecimento popular. Esse princípio fica bem evidente no relato feito no artigo “Territórios, saberes e pesquisa: A interconexão comunidade-universidade por meio da curricularização da extensão” (Chiapinoto *et al*., 2022) e “Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada” (Ribeiro; Mendes; Silva, 2018).

No artigo “O “Encontro de Saberes” na encruzilhada da extensão: uma política com a pedagogia dos territórios”, Cavalieri, Salgado e Alvarez (2023) apresentam reflexões sobre com a curricularização da extensão contribui para uma Universidade de/desconial, desde que ocupe a “encruzilhada”. Segundo os autores:

> [...] na encruzilhada e no cruzo, nenhum saber substitui o outro, sendo a encruzilhada encontro de múltiplos caminhos, de ginga e de batalha. Não é zona de mortandade ou de apaziguamento. A encruzilhada transborda o encantamento que a modernidade solapou na formatação de um único modo de se fazer ciência e de ser humano (Cavalieri; Salgado; Alvarez, 2023, p. 415).

Pensar a extensão na encruzilhada é aceitar estar nos territórios com a comunidade e permitir ser desafiado por diferentes ontologias e epistemologias (Cavalieri; Salgado; Alvarez, 2013). Ainda no artigo “Pedagogia crítica para a gestão pública e social: o dispositivo da Oficina Temática como experiência integral”, Giannella (2022) afirma que na perspectiva de uma educação como prática libertadora a extensão oportuniza o encontro entre diferentes saberes e visões de mundo e problemas, buscando a produção de novos conhecimentos e transformação da realidade social.

No artigo “A Reforma de Córdoba e a educação superior”, as autoras Gomez, Corte e Rosso (2019) apresentam aspectos históricos que influenciaram a construção do conceito de extensão no Brasil, principalmente no que diz respeito ao Movimento de Córdoba. As autoras destacam que o Movimento de Córdoba iniciado em 1918 e protagonizado por estudantes Argentinos buscou a reforma da universidade, principalmente no que diz assumir seu compromisso social. As discussões e reivindicações do Movimento de Córdoba chegaram ao Brasil motivando os estudantes brasileiros também lutarem por universidade que assumisse seu compromisso social por meio da extensão. No artigo as autoras defendem uma concepção de extensão crítica que pressupõe a inserção curricular da extensão articulada ao ensino e a pesquisa, baseada na realidade da população brasileira.

Concluímos assim que a maioria dos artigos encontrados se discute um conceito de extensão baseado na interação dialógica, na valorização do saber popular e na busca pela transformação social. Os artigos analisados apontam diversas contribuições relevantes da inserção curricular da extensão, entre as quais se destacam:

a) Fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Embora tenhamos vencido teoricamente a necessidade da interação destes três elementos na formação superior, por vezes, existem dificuldades que impedem esse princípio de se concretizar na prática. Entretanto, na curricularização da extensão, os estudantes nos territórios vivenciarão experiências que exigirão diversas habilidades, como, por exemplo, a aplicação de conhecimento técnicos de diferentes disciplinas (ensino) e técnicas de pesquisa (diagnóstico, sistematização de dados). Diferente de um cotidiano de sala de aula tradicional, as práticas de extensão são dinâmicas e das interações dialógicas entre os diferentes

sujeitos surgem demandas que nos levam a articular diferentes conhecimentos e técnicas. Neste sentido, Silveira (2023, p. 6) afirma que “a extensão, atividade que se integra à matriz curricular dos cursos, dá a ela sentido indissociável, pois faz com que o curso esteja noutro patamar de construção e troca de saberes”;

b) Busca por IES como promotoras da cidadania e dos direitos humanos. Esse benefício ficou evidente no artigo “Territórios, saberes e pesquisa: A interconexão comunidade-universidade por meio da curricularização da extensão”, ao desenvolver ações com um grupo de mulheres em estado de vulnerabilidade social, o grupo de estudantes e professores puderam refletir como algumas ações de extensão podem contribuir para melhoria social, ampliando políticas públicas que possam contribuir para geração de renda e outros direitos daquele grupo de mulheres (Chiapinoto *et al*., 2022). Para além de geração de renda, as ações de extensão devem promover práticas emancipadoras. Silveira (2023) nos chama atenção para elementos novos que passam a fazer parte dos PPC a partir da inserção curricular da extensão: dialogicidade, transformação social e consciência de classe;

c) Formação cidadã e mais humanizada, desenvolvimento de uma consciência crítica, promoção de “perspectivas epistemológicas que afastam o professor de modelos academicistas e exclusivamente livrescos” (Ribeiro; Mendes; Silva, 2018, p. 334). Temos a oportunidade por meio da inserção curricular da extensão de formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento humano e social (Silveira, 2023). Sobre esse benefício Zanon e Cartaxo (2022, p. 17) destacam em seu artigo que a curricularização da extensão contribui para que:

> A universidade, como instituição, pode ter ganhos significativos, especialmente em relação ao seu compromisso social, não tão somente no sentido de que todos tenham acesso a ela, mas que seja possível superar a visão academicista na formação profissional, comprometendo-se com um projeto de IES que seja crítico e emancipatório.

d) Valorização do conhecimento popular, permitindo a troca de conhecimentos. “Outro ganho se refere à construção do conhecimento que deixa de ser unilateral, mas que é produzido a partir de diferentes saberes” (Zanon; Cartaxo, 2022, p. 17). Neste sentido, a valorização do

conhecimento popular possibilita a construção coletiva do conhecimento, superando a perspectiva tradicional da produção do conhecimento. Esse processo se materializa por meio do diálogo constante entre os saberes científicos e conhecimento produzido nos territórios, reconhecendo que a prática extensionista não deve ser uma mera transmissão horizontal de conhecimentos para comunidades, mas construída por meio das experiências e vivências das pessoas envolvidas;

e) Fortalece a relação entre teoria e prática, sendo uma oportunidade para promover uma prática extensionista que mantenha sua natureza transformadora; etc. Neste sentido, Almeida e Barbosa (2019, p. 673), no artigo, “Curricularização da extensão universitária no ensino médico: o encontro das gerações para humanização da formação”, afirmam que:

> [...] a curricularização da extensão universitária desafia as instituições de ensino superior brasileiras a repensarem suas concepções e práticas extensionistas, o currículo e o papel da universidade na sociedade. Mais ainda, trata-se de uma oportunidade para reformular os processos de formação da graduação, saindo da esfera dicotomizada teoria-prática com a proposição de processos integrados de natureza interdisciplinar, político-educacional, cultural, científica e tecnológica que permitam uma 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.

f) Mudança da própria concepção da Universidade. No artigo “A Reforma de Córdoba e a educação superior”, as autoras Gomez, Corte e Rosso (2019) afirmam que o desafio da inserção curricular da extensão vai além de um planejamento acadêmico, pois assim como no Movimento de Córdoba os estudantes se levantaram contra um regime administrativo universitário fechado, métodos tradicionais de ensino e contra o autoritarismo, a inserção curricular da extensão desafia docentes, técnicos e estudantes pensarem em novas formas de aprender, construir conhecimentos articulados com as demandas da sociedade, retirar o professor do centro do processo de ensino aprendizagem e conceber um novo currículo para os cursos de graduação. Corroborando essa possibilidade, Wociechoski e Catani (2023, p. 2) afirmam no artigo “A curricularização da extensão: Possibilidades e dilemas na Universidade Federal do Rio de Janeiro” que a

extensão apontam possibilidades para as IES “contornar as suas crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidade”;

g) Mudanças na maneira de ensinar. No artigo “Outros modos de ensinar: a experiência de criar comunidade e movimentar o pensamento crítico a partir da curricularização da extensão”, as autoras afirmam: “O saber-fazer da extensão perturba a lógica hermética, distanciada, impessoal e comum nas salas de aula, disseminadas por meio da cultura dominante do ensino bancário, desvinculando sujeitos, corpos, experiências e conteúdo” (Frutuoso *et al*., 2023, p. 4).

As mudanças na maneira de ensinar impulsionadas pela inserção curricular da extensão desafiam os modelos tradicionais de ensino. A prática extensionista ao articular teoria e prática em realidades concretas com foco no ser humano, ressignifica a relação prática pedagógica, torna-a mais dialógica, contextualizada e comprometida com a realidade social. Esse movimento, torna a formação acadêmica mais dinâmica e fortalece o compromisso social com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste sentido, a depender da forma como a inserção curricular da extensão, ela pode nos provocar a reorganizarmos as práticas docentes e discentes, conteúdos curriculares e repensarmos estratégias político-pedagógicas (Frutuoso *et al*., 2023). No geral, observamos que a análise da inserção curricular da extensão é predominantemente positiva, reconhecendo suas contribuições para uma nova concepção de educação na graduação. Apenas um artigo encontrado na busca foi apresentado à inserção curricular da extensão com algo negativo.

No artigo “Emburrecimento e estudo”, Cechinel e Durão (2023) afirmam que a curricularização da extensão nos cursos de graduação contribui para o emburrecimento dos estudantes e os afasta do estudo. Os autores afirmam que é responsabilidade da universidade estender e disponibilizar gratuitamente para a sociedade os conhecimentos produzidos, porém os aspectos negativos da curricularização da extensão encontram-se no fato de não ser possível garantir que as ações de extensão beneficiarão os mais pobres e que curricularização transmite a ideia que a universidade está em débito com a coletividade, “como se fosse essencialmente culpada e devesse prestar serviços como forma de expiar o crime de sua autonomia” (Cechinel; Durão, 2023, p. 193). Os autores afirmam ainda que por trás dos dispositivos legais da inserção curricular da extensão reside “uma obsessão

com a empregabilidade”, o que leva ao atendimento cursos ao setor produtivo. É notável também que os autores baseiam sua crítica comparando as universidades brasileiras com universidades de outros países, a exemplo dos Estados Unidos, que segundo eles, não possuem uma extensão como compromisso social e sim como prestação de serviços não pagos.

Outro ponto levantado pelos autores é que a curricularização da extensão pode mascarar um movimento de desconfiança institucional em relação à universidade pública, sugerindo que ela deve pagar sua dívida com a sociedade por meio da prestação de serviços. Esse argumento levanta o risco de que a extensão possa ser instrumentalizada como um mecanismo compensatório, retirando seu caráter de ação formativa e transformadora.

Os autores também discutem que a inserção curricular da extensão pode ser um problema quando pensamos que estudantes, profissionais ainda em formação, podem não estar suficientemente preparados para atuar junto à sociedade. Embora reconhecemos que todo fazer, seja ele de ensino, pesquisa ou extensão, possui intencionalidades e se deixadas à mercê da classe dominante acabam se tornando meros instrumentos de reprodução e dominação, é evidente que os autores adotam um conceito de extensão pautado na reprodução de conhecimentos e de fato curricularizar uma extensão baseada neste conceito pode ser muito arriscada não só para os estudantes, mas para todos os envolvidos. Entretanto, ao criticar a curricularização da extensão apenas baseado neste conceito de extensão, observa-se um conhecimento raso da extensão na formação acadêmica, deixando várias lacunas na análise feita no artigo.

Entretanto, a tese discutida pelos autores nos alerta para algumas preocupações e cuidados que devemos ter em torno da inserção curricular da extensão. Uma delas é que a inserção curricular da extensão pode ser apropriada por lógicas produtivistas e burocráticas, se sua implementação não for acompanhada de discussões de que extensão será inserida no currículo, quais suas intencionalidades e objetivos. Neste sentido, a ausência dessas discussões pode levar a que a inserção curricular da extensão se torne apenas mais uma formalidade acadêmica, que de nada contribuirá para formação dos estudantes.

Durante a análise tentamos entender também quais são os principais desafios da inserção curricular da extensão apresentados pelos autores. Entre os desafios citados estão: risco de promoção de uma extensão universitária voltada

exclusivamente para prestação de serviços assistencialistas, falta de orçamento, dificuldades de registro das ações de extensão nos sistêmicos acadêmicos, dificuldade de locomoção dos estudantes até os locais em que são realizados os projetos, número reduzido de docentes, dificuldade de envolver os alunos que estudam no noturno; etc.

No artigo “Pedagogia da extensão: algumas reflexões emergentes”, de Silveira (2023), destacam-se dois dos maiores desafios para inserção curricular da extensão: nossas instituições não estarem acostumadas com a flexibilidade e com a atuação fora dos espaços acadêmicos. Outro receio apontado pelo autor é que ir até os territórios nos tira da zona de conforto, porque nos faz reconhecer as nossas limitações (Silveira, 2023).

No artigo “Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa”, de Neves Júnior e Maissiat (2021), os autores destacam que a extensão universitária embora uma dimensão reconhecida como essencial do Ensino Superior nos documentos legais, ainda enfrenta dificuldades em se concretizar nas práticas acadêmicas, encontrando resistência para que a inserção curricular da extensão ocorra. Os autores destacam alguns dos desafios:

> A ausência de tradição e exercício prático entre docentes, técnicos administrativos e discentes, a polissemia conceitual dessa dimensão universitária, o reduzido aporte orçamentário indutivo e a percepção do ensino e pesquisa como contributos suficientes da academia para a sociedade [...] (Neves Júnior; Maissiat, 2021, p. 594).

No artigo “Sobre a implementação da curricularização da extensão: caracterizações e preocupações”, Arienti (2023) analisou também algumas dificuldades para concretização da inserção curricular da extensão. Entre elas, o autor cita: “A transformação de uma atividade opcional e de oferta minoritária, em termos de dedicação de carga horária de alunos e professores, em atividade sistemática e abrangente exigirá um grande esforço em vários cursos de graduação” (Arienti, 2023, p. 180).

Outro desafio para inserção curricular da extensão é apontado pelo autor é os próprios critérios de avaliação da CAPES, valorizando mais o ensino de pós-graduação e publicações de pesquisa para a graduação, por vezes, estes modelos influenciam as fichas de progressão funcional, cabendo às atividades de extensão

realizadas com pontuação inferior em relação às demais ações de ensino e pesquisa (Arienti, 2023).

Ainda sobre os desafios para implementação da curricularização da extensão, Bezerra, Sousa e Colares (2022), no artigo “A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma práxis emancipadora”, destacam um desafio singular para as licenciaturas, pois elas vivenciam a implantação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, orientada pelos organismos multilaterais, buscam na verdade a imposição de conteúdos engessados e a valorização de formação de saberes e habilidades para manutenção da realidade desigual e excludente. Neste cenário, os autores apresentam como desafio para inserção curricular da extensão nas licenciaturas:

> A legitimidade e a relevância da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação como produto de décadas de mobilização das universidades não devem nos impedir, no entanto, de reconhecer que tal obrigatoriedade, inegavelmente, está sendo implementada em um cenário no qual predomina um movimento pragmatista, que torna válidos somente aqueles conteúdos que têm ligação direta com a prática cotidiana imediata, o que representa um grande obstáculo para o alcance das reais finalidades da extensão universitária brasileira (Bezerra; Sousa; Colares, 2022, p. 12).

Neste sentido, uma extensão com características transformadora e emancipadora entra em atrito com os objetivos atuais para formação de professores, prevalecendo uma extensão de cunho assistencialista. Conclui-se assim que os desafios para inserção curricular da extensão são diversos, mas que muitos estão vinculados ao modelo de ensino superior que se consolidou historicamente: um modelo baseado na hegemonia cultural e social, baseado na transmissão verticalizada de conhecimento, assumindo assim as IES uma postura de superioridade em relação às comunidades externas.

Durante a análise concluímos também que a relação explícita entre extensão e educação popular ou extensão popular parece parcamente nos artigos. Encontramos esta relação de forma explícita em quatro artigos analisados. No artigo “O processo de curricularização da extensão no curso de Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité”, Novaes e Puchta (2022) afirmam adotar no processo de inserção curricular do conceito extensão que parte dos escritos de Paulo Freire, em uma perspectiva da educação popular em que saber acadêmico e popular possuem o mesmo valor na produção e divulgação do conhecimento. Os

autores afirmam ainda que a extensão não deve se resumir a um ato de estender, mas sim de comunicação. No artigo intitulado “Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do FOREXT e diretrizes nacionais” (Steigleder; Zucchetti; Martins, 2019), as autoras utilizam Gadotti (2023) para destacar que a educação popular contribui constantemente para novas práticas sociais, culturais e educativas. Pautadas no conceito de extensão de Paulo Freire, as autoras criticam uma extensão que apenas estendem o conhecimento a comunidade e afirmam que as universidades na curricularização da extensão precisam superar este tipo de extensão, por dar lugar a uma extensão transformadora (Steigleder; Zucchetti; Martins, 2019).

No artigo “O retorno de Paulo Freire à Faculdade de Direito do Recife: um relato do método freiriano nos projetos de extensão da Faculdade de Direito do Recife”, Nóbrega e Lima (2021) trazem em seu relato como método de Paulo Freire foi aplicado em projetos de extensão envolvendo a temática de direitos humanos e justiça da Faculdade de Direito do Recife (FDR). Inspirados no método de Paulo Freire, busca-se nas ações de extensão uma nova construção para a prática de direito. As autoras destacam que “a comunicação com os movimentos sociais incorpora a educação como prática de liberdade, em um uso dialógico e crítico do direito para servir o direito de transformação social” (Nóbrega; Lima, 2021, p. 133).

Neste sentido, a Faculdade de Direito desenvolve diversos projetos que dialogam com a métodos de Paulo Freire, entre os projetos, as autoras destacam: o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular – direito nas ruas; além das grades; Robeyoncé; acesso ao Sistema Interamericano de Direito Humanos. Estes projetos já desenvolvidos foram a base para curricularização no curso de Direito da referida faculdade. Observa-se no relato das autoras, que esta experiência da inserção curricular da extensão no curso de Direito da Universidade do Pernambuco, dialoga com a educação da população, promovendo uma extensão baseada na comunicação e na democratização e garantia dos direitos humanos.

Combinando as expressões “curricularização da extensão” e “extensão popular” encontramos o artigo intitulado “Pedagogia da Alternância e a Curricularização da Extensão Popular na Formação Inicial de Professores”, de Pereira (2021), que teve como objetivo analisar a formação de professores do campo no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e quais as contribuições da extensão universitária e da Pedagogia Alternância para

construção da identidade docente e relação entre cultura, educação e práticas educativas sustentáveis.

Ao apresentar a educação do campo, a autora reforça a participação dos movimentos sociais na construção desta política (Pereira, 2021). Nesse contexto, a formação dos professores deve considerar para além dos espaços formais, deve ser considerado os diferentes espaços sociais, a produção do conhecimento e relação dos diferentes saberes. O artigo apresenta a experiência de ações desenvolvidas pelos cursistas Licenciatura em Geografia da Terra durante o tempo na comunidade. A proposta da atividade surge a partir da curricularização da extensão no curso. “As atividades realizadas no tempo-comunidade revelaram as concepções e desejos dos atores/sujeitos do processo educativo, a partir da articulação entre cultura, educação e comunidade” (Pereira, 2021, p. 11).

A conclusão que a autora chega é que “a curricularização da extensão popular na formação inicial possibilitou a imersão dos educandos na comunidade local e a construção da identidade profissional docente, no contexto local, em área de reforma agrária” (Pereira, 2021, p. 1). A narrativa apresentada no artigo nos dá uma visão como seria uma experiência da extensão popular no âmbito da curricularização da extensão, contribuindo para o estudo que iremos realizar.

Apesar das contribuições apresentadas no artigo analisado, algumas questões fundamentais não foram totalmente exploradas no artigo, o que limita a compreensão crítica da inserção curricular da extensão a partir da educação popular. Primeiramente, a autora não apresenta uma delimitação conceitual da extensão popular, o que pode levar o leitor a ter dificuldades de entender a diferença dessa abordagem em relação a outras práticas extensionistas. A ausência de uma definição clara do que é a extensão popular para a autora pode levar a interpretações variadas e até distorcidas. Uma discussão mais aprofundada dos princípios que caracterizam a extensão popular seria essencial para qualificar o debate.

Outro aspecto que poderia ter sido melhor explorado é como a curricularização da extensão popular está posta no PPC do curso. O estudo descreve a experiência extensionista no Curso de Geografia/PRONERA na UPE Campus Mata Norte, mas não traz detalhes de como a extensão está inserida no currículo. Questões como carga horária, critérios de avaliação das atividades e integração entre os componentes curriculares não explorados.

Além disso, não há uma reflexão aprofundada sobre os resultados da inserção curricular da extensão no fazer pedagógico. Embora o artigo evidencie a importância do tempo-comunidade e da pedagogia da alternância como estratégias metodológicas, não fica claro no artigo se a inserção da extensão no currículo gerou mudanças estruturais na prática docente ou no modo como os conteúdos são trabalhados no curso. Por fim, o artigo não problematiza as tensões e desafios da inserção curricular da extensão popular no contexto universitário.

Durante as análises dos artigos, outros aspectos também puderam ser observados, como por exemplo, que tem sido as vertentes utilizadas para análise da inserção curricular da extensão nos cursos. Neste sentido, identificamos duas vertentes principais: a primeira tem a haver com uma análise documental, que envolve a análise de documentos legislativos nacionais, resoluções internas que regulamentam o assunto e os PPC que já preveem a inserção curricular; a segunda vertente está voltada para uma análise da prática da extensão a partir da curricularização da extensão. Um número significativo de artigos trazem experiências concretas de como a curricularização da extensão vem ocorrendo em um determinado curso e IES. Embora a prática da extensão não seja algo recente, é evidente nos artigos analisados que a inserção curricular da extensão tem movimentando as IES a pensar como a extensão contribui para formação acadêmica e para as interações com os diversos grupos sociais.

Algumas experiências analisadas nos artigos, ocorreram durante o isolamento social devido à covid-19, como aquelas relatadas nos artigos: “Curricularização da extensão: reflexões sobre a conservação da zona de amortecimento da Reserva Biológica (REBIO) do Jaru” (Silva *et al*., 2022); “Produção de um *vlog* como experiência de divulgação científica em uma proposta de curricularização da extensão: um olhar para a sistematização das transformações gasosas” (Casagrande; Vaniel, 2022); “Ações extensionistas em uma disciplina de educação ambiental: uma experiência de curricularização da extensão” (Souza; Morais, 2022). Nestas experiências percebemos que o maior desafio foi manter a interação dialógica com a comunidade externa, considerando que o face a face não era uma opção. Observamos que para realização das ações de extensão foi utilizada as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), por exemplo, *Vlog*, sites e vídeos. A experiência relatada no artigo “Territórios, saberes e pesquisa: A interconexão comunidade-universidade por meio da curricularização da extensão” também foi realizada durante

o período da covid-19, porém, o grupo devido ao caráter formativo da ação, decidiu fazer a atividade presencialmente adotando as medidas de segurança recomendada pela Organização Mundial de Saúde (Vaniel *et al*., 2022).

Foi possível identificar também as instituições que apresentam as discussões da inserção curricular da extensão nos artigos analisados. As experiências se originam das seguintes instituições:

- Universidade Federal do ABC;
- Universidade Federal de São Paulo;
- Universidade Federal do Rio de Janeiro;
- Universidade Estadual do Centro-Oeste;
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná;
- Universidade do Estado de Minas Gerais;
- Universidade Federal do Tocantins;
- Universidade Estadual do Rio Grande do Norte;
- Universidade Federal de Santa Catarina;
- Universidade Estadual de Londrina;
- Universidade Federal Fluminense;
- Universidade Federal de São Carlos;
- Universidade Estadual de Goiás;
- Universidade do Pernambuco;
- Universidade do Vale do Taquari;
- Instituto Federal Farroupilha;
- Instituto Federal de Rondônia;
- Instituto Federal de Santa Catarina;
- Instituto Federal do Paraná; e
- Instituto Federal de São Paulo.

Sobre as instituições observa-se que a inserção curricular da extensão é um tema muito discutido nas instituições públicas – universidades e institutos federais, encontramos apenas um artigo que discute o tema no âmbito de uma universidade privada. O artigo “Educação Patrimonial e ações educativas do Projeto “Arqueólogo por um dia: história e natureza”, de Machado *et al*. (2019) discute a concepção e relação entre Educação Patrimonial, extensão universitária e curricularização da extensão. No artigo, os autores afirmam adotar o conceito de extensão delineado na Resolução nº 7/2018 e afirmam que a curricularização da extensão potencializa a

transdisciplinaridade, a interação entre extensão e pesquisa, fomentam um diálogo que propicie a formação dos estudantes e professores da escola, consolida conhecimentos e a interação entre os diferentes saberes (Brasil, 2018b).

Diante o resultado que apresenta a escassa discussão sobre a inserção curricular da extensão nas instituições privadas, instituições que representam 87,6% das IES do país (Brasil, 2022), nos questionamos: como tem ocorrido a curricularização da extensão nas instituições de ensino superior privadas? Acreditamos que este seja um ponto relevante para futuras pesquisas.

Outro aspecto observado é que as experiências apresentadas nos artigos, são, em sua grande maioria, em cursos presenciais, porém, de acordo com a Resolução nº 7 CNE/2018, a inserção curricular da extensão deve ocorrer tanto em cursos presenciais quanto na modalidade de Educação à Distância (EAD), e quando se tratar de curso ofertado na modalidade EAD as atividades de extensão deverão ocorrer de forma presencial em região compatível com o polo de apoio do estudante (Brasil, 2018b). Durante as análises encontramos dois artigos que tratam da inserção curricular da extensão em cursos ofertados na modalidade EAD.

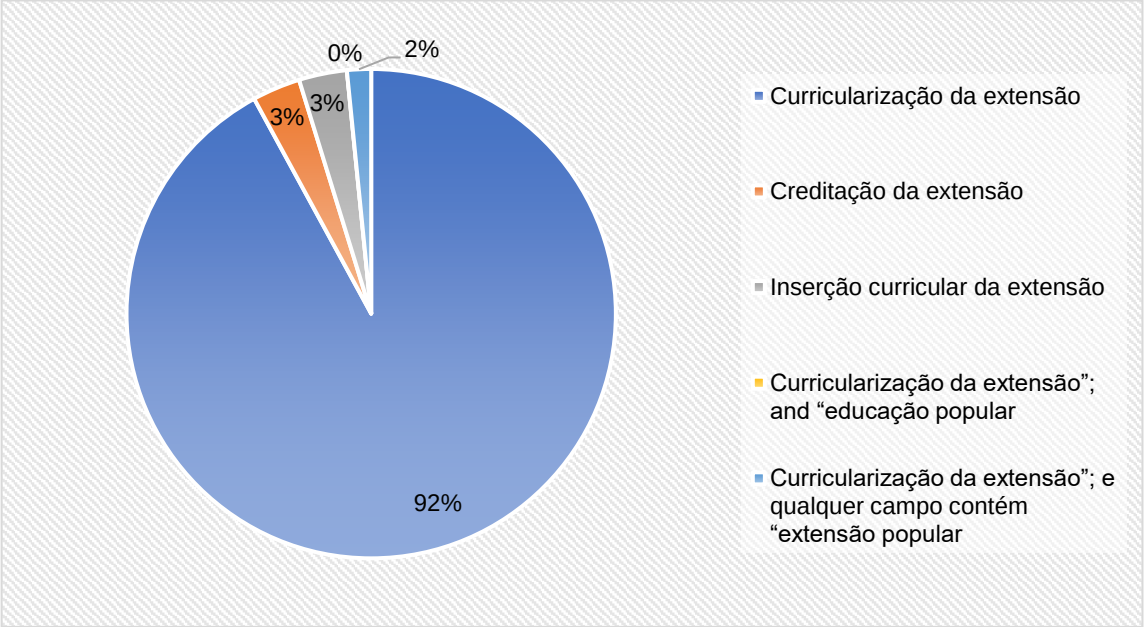
No artigo “A autobiografia como recurso em ações de extensão: percepções acerca do Projeto Felicidade e Bem-Estar”, Almeida (2023) descreve um projeto que se desenvolve tanto nos cursos presenciais como nos cursos EAD. Na disciplina Felicidade e Bem-Estar, todos os alunos matriculados desenvolvem o projeto, e suas ações de extensão são realizadas em instituições públicas, privadas ou de natureza não-governamental que prestam serviço de acolhimento institucional no âmbito do abrigo, da residência e da longa permanência. O projeto se desenvolve a partir da realização de entrevista de história oral para elaboração do relato de história de vida e culmina com a escrita de cartas pessoais destinada ao depoente e ao próprio aluno extensionista.

No artigo “Aprendizados em Projetos de Extensão Universitária sob a Perspectiva de Acadêmicos de Cursos EAD”, Imperatore (2020) analisou “se” e “como” os projetos de extensão contribuem para a construção de aprendizados em contextos reais sob a perspectiva dos acadêmicos dos cursos da modalidade a distância de uma universidade gaúcha (Imperatore, 2020, p. 1). A autora identificou durante o estudo que a principal motivação dos alunos a realizarem as ações de extensão é a integralização de horas complementares, levando a autora concluir que existe a necessidade “[...] de ressignificação das concepções extensionistas da

comunidade acadêmica com vistas a ampliar a participação dos estudantes nos projetos a partir da compreensão de sua potencialidade pedagógico-social" (Imperatore, 2020, p. 9).

Diante deste dado, concluímos que também existe a necessidade da ampliação da discussão de como vem ocorrendo a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação na modalidade EAD. Ainda um outro aspecto observado durante o levantamento bibliográfico é a nomenclatura do processo. Na Figura 17, observamos ter uma dimensão geral dos trabalhos analisados por descritor.

Figura 17 – Número de trabalhos analisados por descritor



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O termo de curricularização da extensão é o mais utilizado nas instituições atualmente, enquanto o termo creditação da extensão aparece em apenas 5 trabalhos e remete ao início das discussões. O termo inserção curricular é o mais atual e com menos incidência nos trabalhos publicados até a data da pesquisa. No artigo "A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade", Miguel (2023) afirma que embora a curricularização e a creditação sejam usados como sinônimos, na verdade não são. O autor explica a distinção:

> Desse modo, destaco o fato de, usualmente, se tratar os conceitos de Creditação e Curricularização praticamente como sinônimos, mas aponto, de início, para uma distinção necessária: o primeiro se refere ao ato de destinar

> à carga horária dos cursos de graduação um percentual referente às ações e atividades de extensão, enquanto o segundo sugere trazer em seu bojo, além de consequências para a organização técnico-burocrática dos programas de ensino superior, implicações profundas relativas ao conceito de universidade, à transformação de paradigmas de organização curricular e à própria forma de construção e, principalmente, de socialização ou disseminação do conhecimento científico (Miguel, 2023, p. 5).

Conforme já apontado na introdução deste trabalho, os termos utilizados para caracterizar o processo também têm importância. O termo “creditação da extensão” se distancia totalmente de uma perspectiva crítica e popular da extensão universitária. Essa nomenclatura reduz a extensão a uma lógica burocrática e quantificável, na qual a participação dos estudantes se torna apenas um requisito acadêmico a ser cumprido, levando a despolitização da extensão, esvaziando seu caráter formativo, crítico e dialógico. Utilizar o termo creditação pode também expressar a ideia que a extensão no currículo é apenas uma exigência institucional, tornando-a em uma formalidade curricular, desconectada dos territórios e das comunidades. Além disso, este termo traduz a continuidade da lógica tradicional de ensino, onde o foco na participação das ações de extensão é obtenção de notas e créditos, sem haver um envolvimento efetivo e crítico com a realidade social. Esse modelo de extensão não estimula a participação dos estudantes em experiências formativas críticas, mas apenas a adesão a projetos institucionais pré-definidos.

O termo “curricularização da extensão” apresenta problemas similares à creditação da extensão, por também se subordinar à lógica tradicional de ensino, limitando a dinamicidade e autonomia necessária para desenvolvimento de uma extensão popular. Por isso, acreditamos que no termo inserção curricular da extensão, representa de forma mais adequada o conceito e a forma como desejamos que a extensão seja integrada no currículo, pois enfatiza a necessidade de integrar a extensão ao ensino sem perder de vista sua identidade, dinamicidade e autonomia. A inserção curricular da extensão enfatiza que a extensão não deve ser apenas um requisito curricular, mas uma dimensão central da formação acadêmica, articulando de forma permanente ensino, pesquisa e extensão, vinculados ao compromisso social, o que provoca uma reconfiguração dos currículos (Ferreira, 2022).

Por fim, um último aspecto que observamos nos artigos analisados é a síntese de como a inserção curricular da extensão tem se organizado. No artigo “Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa” de

autoria de Edson José Neve Júnior e Jaqueline Maissiat apresenta esta síntese ao escrever:

> Em síntese, a creditação da extensão tem assumido, até o momento, três formatos. As alternativas identificadas são: primeira, a criação de disciplinas de extensão; segunda, vincular atividades de Extensão a disciplinas já existentes; e terceira, constituição de programa de extensão institucional vinculado às unidades acadêmicas [...] (Neves Junior; Maissiat, 2021, p. 598).

Ainda no artigo “A curricularização da extensão: Possibilidades e dilemas na Universidade Federal do Rio de Janeiro”, Wociechoski e Catani (2023) também identificam que na UFRJ a curricularização da extensão aconteceu de forma plural nos cursos, sendo as principais formas as seguintes: Programas e Projetos, Disciplinas Mistas e Requisito Curricular Suplementar (RCS)/Atividade Curricular de Extensão (ACE).

Conclui-se assim que no período de 2018-2023 tem se produzido muito material sobre a curricularização da extensão, demonstrando assim que esta é uma preocupação das instituições, principalmente as públicas. Percebemos nos trabalhos uma forte crítica a uma extensão assistencialista e prestadora de serviço, o que demonstra uma possibilidade para construção de uma extensão mais humanizadora, crítica e transformadora, principalmente quando pensamos ela alinhada aos currículos. Os benefícios da inserção curricular da extensão são muitos, como vimos ao longo da apresentação dos dados, mas destacamos principalmente sua contribuição para uma formação humana integral e o fortalecimento entre instituições e comunidade. Os desafios são diversos, porém, com base na pesquisa, identificamos que o maior deles consiste em alinhar a extensão universitária desejada com os objetivos da educação superior, garantindo sua conexão com os territórios, as comunidades, suas lutas e resistências. Esse alinhamento exige um compromisso institucional e metodológico que vá além da formalização curricular, assegurando que a extensão se constitua como um espaço de diálogo, participação e transformação social, em conexão com as demandas e saberes populares. Em um país em que a educação se construiu em bases elitistas, pensar em uma extensão na perspectiva da educação popular pode se tornar desafiador. O Quadro 3 apresenta de forma resumida as potencialidades e desafios encontrados durante a pesquisa realizada.

Quadro 3 – Potencialidades e desafios da inserção curricular da extensão, a partir dos artigos analisados

Potencialidades da inserção curricular da extensão	Desafios para a inserção curricular da extensão
Fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	Risco de transformação da extensão em mera prestação de serviços assistencialistas.
Promoção da universidade como agente de cidadania e direitos humanos.	Falta de orçamento e dificuldades na estruturação acadêmica.
Formação mais humanizada e desenvolvimento da consciência crítica.	Dificuldades no registro e sistematização das ações extensionistas.
Valorização do conhecimento popular e construção coletiva do saber.	Problemas logísticos, como locomoção dos estudantes até os locais dos projetos.
Articulação entre teoria e prática, promovendo uma extensão transformadora.	Número reduzido de docentes e dificuldades para engajar estudantes do período noturno.
Possibilidade de reconfiguração da universidade para atender às demandas sociais.	Resistência institucional devido à falta de tradição na prática extensionista.
Mudanças na maneira de ensinar, rompendo com a lógica tradicional do ensino bancário.	Modelo de ensino superior que historicamente privilegia ensino e pesquisa em detrimento da extensão.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Um aspecto surpreendente identificado na pesquisa é o volume crescente de produções acadêmicas sobre a extensão universitária, especialmente no que se refere à sua inserção no currículo. Ano após ano, observa-se um aumento nas pesquisas sobre o tema, o que indica uma preocupação contínua com o papel da extensão na formação acadêmica. Esse crescimento evidencia também as provocações que a obrigatoriedade da extensão tem ocasionado. Embora a inserção curricular da extensão represente um avanço na consolidação da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, esse processo apresenta contradições que precisam ser discutidas e resolvidas. Sem um direcionamento crítico, a inserção curricular da extensão pode resultar apenas uma burocratização, afastando-se de sua função transformadora. Diante deste cenário, considera-se um momento oportuno para qualificar o debate sobre a extensão no currículo a partir dos referenciais da educação popular, garantido que a extensão mantenha seu caráter dialógico, participativo e conectado de forma profunda com as pessoas e lutas dos territórios.

Embora alguns artigos que tratem sobre a curricularização da extensão tragam alguns princípios da educação popular, bem como um estudo que trata especificamente da extensão popular neste contexto, percebe-se a necessidade de aprofundamento teórico e empírico sobre a temática. Ainda que muitos estudos enfatizem a dialogicidade como característica da extensão universitária, poucos exploram de forma mais profunda o papel da comunidade na gestão das ações

extensionistas e os desafios concretos dessa participação na prática da inserção curricular.

Além disso, apesar dos estudos analisados, em alguns tratarem da necessidade de estarem alinhadas à realidade social, tais estudos não avançam na análise sobre como essa conexão pode se dar de forma estruturada e comprometida com as lutas e resistências das comunidades. Para que a extensão universitária cumpra uma função social e transformadora é necessário ir além de apenas se adaptar às demandas sociais, é preciso se comprometer com a identificação das causas estruturais das desigualdades e enfrentá-las de forma coletiva e colaborativa. Isso implica conceber a extensão como um espaço não apenas de troca de saberes, mas de fortalecimento das comunidades em seus processos de resistência e emancipação frente às contradições do sistema capitalista.

Dessa forma, a pesquisa realizada identifica uma lacuna no conhecimento sobre a inserção curricular da extensão ancorada nos princípios da educação popular. Isso reforça a necessidade de construir referenciais teóricos-metodológicos que orientem a inserção curricular da extensão a partir de uma perspectiva crítica, que tem a educação popular como referencial.

6.2 TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Conforme apresentado no item 3.2.1 foram analisados 58 trabalhos a partir da pesquisa realizada para os descritores “curricularização da extensão”, “inserção curricular da extensão”, “creditação da extensão” e “curricularização da extensão *and* educação popular”.

Os resultados da busca utilizando o descritor “curricularização da extensão” no Catálogo de Teses e Dissertações aponta que a temática curricularização da extensão é um tema que tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas. Como apresentado na seção de metodologia para este descritor foram encontrados 52 resultados. Durante a leitura seletiva utilizou-se como critérios para inclusão e exclusão dos trabalhos encontrados: a) abordar a temática do estudo (curricularização/inserção curricular/creditação da extensão), b) abordar a realidade no Brasil, c) estar disponível na íntegra, d) ter sido publicado em português. Diante de tais critérios, quatro trabalhos foram excluídos, por não terem divulgação autorizada e não estarem disponíveis na

íntegra nem no catálogo de teses e dissertações e nem no repositório da Instituição de origem do trabalho.

Dos 48 trabalhos analisados para o descritor “curricularização da extensão”, 15 são teses e 33 dissertações. O ano em que mais publicou trabalhos na temática pesquisada foi em 2022, sendo o número total encontrado produzido neste ano 19 trabalhos. Ainda é possível observar que a temática está sendo mais pesquisada na região sul do país, sendo 23 dos trabalhos encontrados oriundos de instituições localizadas nesta região, seguido região sudeste (13), nordeste (7) e centro-oeste (5). Não encontramos nenhum trabalho oriundo de instituições localizadas na região norte do país.

A ausência de trabalhos sobre a inserção curricular da extensão oriundos de instituições localizadas na região Norte do país evidencia uma lacuna na produção acadêmica sobre o tema e reforça a relevância dessa pesquisa, mesmo sendo produzida ligada uma instituição do Nordeste, a pesquisadora possui seu local de fala no Norte do país. Esse dado sugere também que, apesar da obrigatoriedade de a inserção curricular estar posta para todo território nacional, o debate acadêmico e a sistematização de experiência ainda estão concentradas em determinadas regiões, como no sul e no sudeste.

Essa diferença pode ser relacionada a diferentes fatores, como as desigualdades estruturais entre as regiões e número de programas de pós-graduação voltados para o estudo da temática extensão. É importante destacar ainda que as experiências extensionistas na região norte, possuem características específicas, vinculadas aos múltiplos fatores estruturais, geográficos, socioeconômicos e culturais. A configuração territorial da Amazônia, caracterizada por áreas de floresta, rios e baixa densidade populacional, impõe desafios logísticos para a implementação de projetos extensionistas. O acesso a comunidades ribeirinhas e indígenas exige estratégias diferenciadas, que consideram a mobilidade fluvial como elemento central nas dinâmicas de deslocamento.

A falta de estudos sistematizados na região Norte pode indicar uma menor institucionalização do debate acadêmico sobre a extensão nessa região, o que não significa ausência de práticas, mas sim uma invisibilização dessas experiências no campo da pesquisa. Além disso, evidencia a necessidade de políticas e incentivos que fortaleçam a produção do conhecimento sobre extensão universitária em regiões historicamente marginalizadas no cenário acadêmico nacional.

Para o descritor “creditação da extensão” oito trabalhos foram encontrados, porém quatro trabalhos já haviam sido analisados no “descritor curricularização da extensão” e os trabalhos intitulados “Agricultura Familiar e Crédito via Pronaf: fatores determinantes da utilização nas regiões serrana, norte e noroeste do Rio de Janeiro; e “O saber do Espaço. Ensaio sobre a geografização do espaço em Santa Catarina no século XIX” não tratam da temática extensão universitária. Os dois trabalhos analisados são dissertações, sendo um trabalho da Região Sul (publicado em 2022) e outro da Região Sudeste (publicado em 2020).

A partir da busca pelo descritor “inserção curricular da extensão” foram encontrados quatro trabalhos, porém três trabalhos já tinham sido analisados no descritor “curricularização da extensão”. Assim, foi analisada uma dissertação de mestrado da Universidade do Rio Grande do Norte, produzida em 2019. O único trabalho encontrando com a interseção do descritor “curricularização da extensão” *and* “educação popular” é uma dissertação de mestrado da Fundação Universidade de Passo Fundo, produzida em 2022.

Para o descritor “extensão popular” foram encontrados onze trabalhos, porém após a leitura exploratória foi possível identificar que cinco trabalhos que apareceram para o descritor “extensão popular” não exploram a temática. Os trabalhos que entendemos não estar diretamente ligados a temática extensão popular foram:

- A dissertação intitulada “Direito em Lukács: gênese e particularidades do complexo jurídico” teve como objeto a “análise do complexo jurídico a partir da obra da maturidade do filosofo húngaro György Lukács, Para a ontologia do ser social” (Lima, H., 2019, p. 5). No registro no catálogo aponta que o projeto se relaciona com o Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacarú, porém a expressão “extensão popular” não aparece nenhuma vez no corpo do texto;

- A dissertação “Para a Crítica Ontológica ao Direito: a Gênese do Complexo Jurídico no Lukács Tardio” teve como objetivo apresentar a concepção da gênese do direito a partir da obra madura do filósofo húngaro György Lukács (Ferreira, 2018). No registro no catálogo aponta que o projeto se relaciona com o Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacarú, porém a expressão “extensão popular” não aparece nenhuma vez no corpo do texto;

- A tese “A inclusão previdenciária dos agricultores familiares sob a ótica da análise econômica do direito e da experiência do juizado especial federal de Campina Grande/PB (2016-2018)” teve como objetivo “analisar se o formato de inclusão

previdenciária aplicado, atualmente, aos agricultores familiares, é adequado (ou não) às necessidades de proteção dessa categoria de trabalhadores em face dos principais riscos sociais a que se expõe" (Lima, 2020, p. 7). No registro no catálogo aponta que o projeto se relaciona com o Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacarú, porém a expressão "extensão popular" não aparece nenhuma vez no corpo do texto;

- A dissertação "Disputas em torno do feminicídio: relações de poder em narrativas judiciais no tribunal do júri'" teve como objetivo "compreender as relações de poder constitutivas das narrativas judiciais, mobilizadas por diferentes atores jurídicos durante os julgamentos dos feminicídios, em duas varas dos Tribunais do Júri da Comarca de Usina" (Nascimento, 2021, p. 9). No registro no catálogo aponta que o projeto se relaciona com o Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacarú, porém a expressão "extensão popular" não aparece nenhuma vez no corpo do texto;

- A dissertação "Que lutas cabem nos cais? Um olhar através das experiências de mulheres no Movimento Ocupe Estelita em Recife -PE". O trabalho buscou investigar o que as experiências das mulheres na mobilização política na luta dentro do Movimento Ocupe Estelita podem dizer sobre a forma como as desigualdades sociais são postas na cidade? (Cavalcanti, 2021). No registro no catálogo aponta que o projeto se relaciona com o Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacarú, porém a expressão "extensão popular" não aparece nenhuma vez no corpo do texto.

A partir dos dados apresentados, chegamos à conclusão que o catálogo incluiu os cinco trabalhos citados acima na busca do descritor "extensão popular" porque eles foram cadastrados no mesmo, ligados ao Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacarú. O referido Núcleo trata-se de:

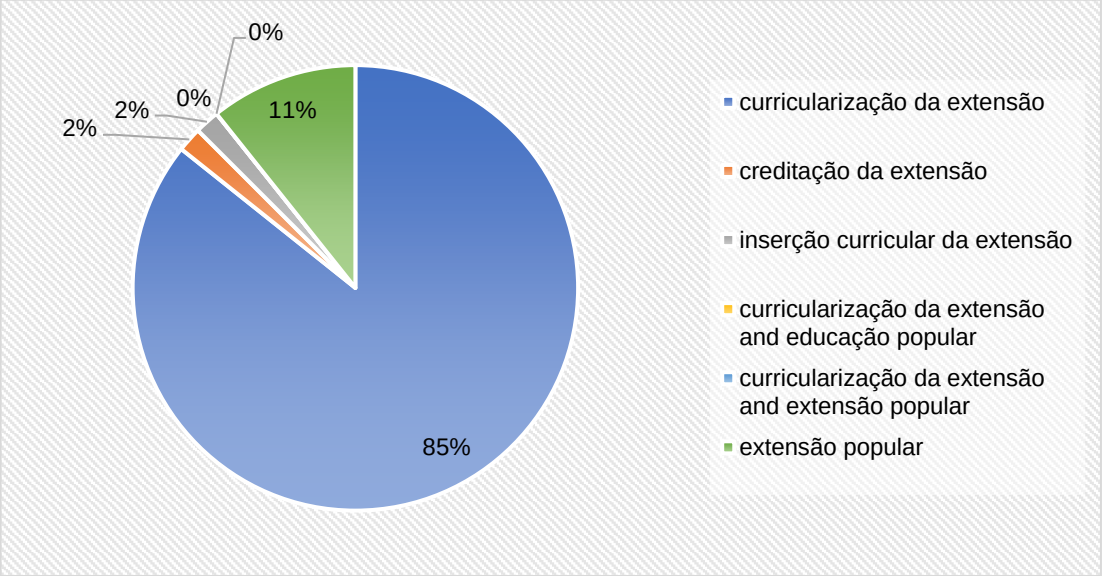
> [...] projeto de extensão vinculado ao Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (CCJ/UFPB), – o qual assessora juridicamente movimentos sociais e associações populares a partir da perspectiva de educação popular de Paulo Freire, fazendo uma escolha política de atuação com os sujeitos da classe trabalhadora – a partir de uma ação articulada entre a Universidade e Movimento LGBT, atua na sistematização dos dados de assassinatos de LGBTs na Paraíba (Lopes *et al*., 2014. p. 1).

Apesar do Núcleo ter práticas de extensão popular, em nenhum dos trabalhos analisados acima, encontramos em seu bojo o estudo dessas práticas relacionadas à extensão popular, por isso os mesmos foram excluídos para próxima etapa. Assim para o descritor "extensão popular" foram analisados seis trabalhos, sendo cinco

dissertações e uma tese. Os seis trabalhos foram produzidos na região nordeste do país, sendo quatro destes no âmbito do UFPB. Esse dado é interessante, pois isso destaca o papel da UFPB, principalmente por meio do Extelar/Nuplar no cerne para discussão e efetivação da extensão popular no país. Os outros dois trabalhos, um é da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e outro da Universidade Federal do Piauí. Este dado é relevante para pesquisa, pois serve como justificativa para que a observação participante acontecesse na UFPB, uma vez que um grupo desta instituição tem se dedicado afinco a estudar a temática extensão popular.

Outro achado do levantamento bibliográfico no catálogo de teses e dissertações da Capes é a confirmação do que já havíamos encontrado na pesquisa do portal de periódicos da mesma instituição: o processo de inserção de extensão é mais conhecimento pela expressão curricularização da extensão, pois os demais termos, como creditação da extensão e inserção curricular da extensão possuiu um número bem inferior de trabalhos, conforme podemos observar na Figura 18.

Figura 18 – Número de trabalhos analisados por descritor



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme já apresentado, durante a leitura reflexiva, crítica e interpretativa utilizou-se as seguintes questões para nortear a análise: 1. Qual o conceito de extensão o (s) autor (a) (es) (as) adotou durante o estudo? 2. Quais as principais contribuições da inserção curricular da extensão na perspectiva do estudo? 3. Na

perspectiva do estudo, quais são os principais desafios da inserção curricular da extensão? 4. O estudo relaciona a inserção curricular da extensão com a educação popular e/ou extensão popular? Se sim, como esta relação é apresentada? O quadro no Apêndice B contém um resumo das três primeiras perguntas.

O conceito de extensão apresentando nos trabalhos é em sua grande maioria uma extensão universitária baseada na interação dialógica, partindo de uma contextualização histórica onde se reconhece que a extensão ao longo da história assumiu conceitos e papéis diferentes, porém no contexto atual, embora coexistam diferentes conceitos de extensão, prevalece a busca por uma extensão que de fato contribuía para formação acadêmica e a transformação social.

Assim como nos artigos encontrados e analisados no subtítulo anterior, nos trabalhos é apresentando conceitos de extensão baseados no FORPROEX (2012) e na Resolução nº 7/2018 (Brasil, 2018b). É interessante notar que, na tese intitulada “Avaliação da extensão universitária: caminhos, desafios e possibilidades”, Silva (2022) apresenta além dos conceito de extensão apresentado pelo FORPROEX (1987, 2012) e na Resolução CNE/CES nº 07/2018, é apresentado também o conceito de extensão de mais dois fóruns: Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (FORPROEXT, 2015) e Fórum de Extensão das IES particulares. Para o FOREXT a extensão é:

> A Extensão Universitária constitui-se em um conjunto de ações de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, articulando os saberes produzidos na vida acadêmica e na vida cotidiana das populações, para compreensão da realidade e busca de resposta aos seus desafios. Assim, promove a disseminação do conhecimento acadêmico, por meio do diálogo permanente com a sociedade (Felippe, 2013, p. 15).

Enquanto para o Fórum de Extensão das IES particulares (FOREXP), o conceito de extensão é:

> Entendemos que a extensão é atividade fundamental à formação cidadã e que reforça a dimensão pública da educação superior, independente da organização acadêmica da IES. Por ser uma atividade acadêmica, além do ensino e da pesquisa, possibilita a interação da universidade como um todo com os outros setores da sociedade. Dessa forma, socializa e democratiza os conhecimentos produzidos e também possibilita a formação de recursos humanos que o país precisa para o seu desenvolvimento (Extensão, 2025).

O conceito apresentado pelo FOREXP destaca a extensão universitária como elemento essencial para uma formação cidadã e a interação entre universidade e sociedade. No entanto, ao enfatizar a extensão como como instrumento de democratização do conhecimento e formação de recursos humanos, acaba se limitando a uma perspectiva funcionalista, sem considerar as dimensões críticas da extensão. Embora cite a interação entre universidade e sociedade, o conceito apresentado não expressa os processos de construção coletiva do conhecimento e nem o reconhecimento dos saberes populares. Esses pontos evidenciam a necessidade de aprofundamento do debate sobre a extensão universitária também nas instituições privadas de ensino superior, pois a eles compete também o atendimento da regulamentação da inserção curricular da extensão.

A discussão do conceito de extensão na perspectiva destes dois fóruns aparecerem parcamente nos trabalhos, mas é interessante analisar como o conceito apresentando FOREXP se distancia do conceito dos demais fóruns de extensão. Observa-se no conceito do FOREXP, uma extensão voltada para estender conhecimento produzido na educação superior a sociedade e uma formação voltada para formação de mão de obra para atendimento das necessidades do desenvolvimento econômico do país, algo muito semelhante ao que propunha no período que o Brasil foi dirigido pelos militares. Na dissertação “A educação serve para que mundo? A extensão universitária na Universidade Comunitária”, de Ribeiro (2022) observamos que o conceito de extensão se baseia na educação popular. A autora afirma defender:

> [...] uma extensão universitária crítica, orientada pelo viés da comunicação como potencializadora do ensinar e do aprender; do diálogo interdisciplinar e da construção de uma Educação Popular como principal diferencial do projeto de universidade comunitária (Ribeiro, 2022, p. 9).

O conceito da dissertação exemplifica como alguns trabalhos demarcam a necessidade de considerarmos as reflexões e discussões de Paulo Freire ao buscarmos definir a extensão universitária.

Encontramos ainda nos trabalhos o conceito de extensão delineado pelo Fórum de Extensão ligado ao CONIF, que em 2015 apresentou o seguinte conceito para extensão: “A extensão é o processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições

e a sociedade, levando em consideração a territorialidade” (FORPROEXT, 2015, p. 1). Este conceito aparece em três trabalhos analisados, são eles: “O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal De Santa Catarina – IFSC”, de autoria de Frutuoso (2020); “Os letramentos dos movimentos sociais na concepção da curricularização da extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, de Santo (2022); e “A curricularização da extensão universitária frente aos marcos legais no contexto de um instituto federal de educação” de Ferreira (2020).

Para o descritor “creditação da extensão”, a dissertação “Saber, sentir, servir e saúde: a concentração do novo jovem rural nos Clubes 4-S SC (1970/1985)”, de Silva (2002, p. 9), caracteriza a extensão rural como:

> A Extensão Rural surgiu nos Estados Unidos por volta de 1900, com o objetivo de introduzir outras técnicas e tecnologias aos agricultores. Está baseada no princípio de “aprender a fazer, fazendo” (*learning by doing*), pois visa ao aumento da produção agrícola e à elevação da renda e nível de vida do produtor rural, entre outros objetivos. Através da técnica, para os extensionistas, são possibilitadas as mudanças desejadas na maneira de produzir dos agricultores.

A concepção de extensão rural apresentada por Silva (2002) insere-se em uma lógica instrumental, pautada na difusão de técnicas e tecnologias com o objetivo de modificar as práticas produtivas dos agricultores. Esse modelo historicamente está vinculado à ideia de modernização da agricultura e desconsidera os processos de construção coletivo do conhecimento, a valorização dos saberes populares tradicionais e coparticipação dos agricultores na construção de propostas de melhorias. A centralidade atribuída a técnica e a produtividade, expressa no conceito apresentando, reflete uma abordagem assistencialista, na qual os extensionistas atuam como transmissores de conhecimentos de uma forma verticalizada e hierarquizada.

Essa perspectiva contrasta com a concepção de extensão que buscamos consolidar no currículo, fundamentada no diálogo entre os diferentes saberes, na participação ativa das comunidades e na produção compartilhada do conhecimento. Neste sentido, a extensão não deve ser reduzida a instrumento de transferência de tecnologia e aumento da eficiência produtiva, mas compreendida como um processo educativo e transformador, no qual acadêmicos e comunitários constroem juntos soluções para problemas que emergem da própria comunidade.

O trabalho analisado encontrado a partir da pesquisa pelo descritor “inserção curricular da extensão”, a dissertação “Tabagismo: buscando estratégias para o ensino de graduação em Medicina”, de Pinto (2019, p. 23) não se aprofunda no conceito de extensão, apenas afirma que “A extensão universitária, como a prática exercida frente ao contato com comunidade [...]”. É interessante ressaltar que a autora neste trabalho não tem foco em estudar a inserção curricular da extensão, ela apenas apresenta o projeto de extensão estudado pode fortalecer o processo de inserção curricular da extensão.

Os seis trabalhos analisados no descritor “extensão popular” tratam de um conceito de extensão baseada e norteada pela educação popular. Na dissertação “Extensão popular e formação em pedagogia: estudo com base em experiências na Universidade Estadual da Paraíba”, Mélo (2021) fala da extensão popular como processo de comunicação, orientado pelo diálogo e a escuta sincera. busca a produção do conhecimento a partir da interação dialógica, defendendo um conceito de extensão como trabalho social, apresentando por Melo Neto (2005, 2012).

Na dissertação “Extensão popular e produção do conhecimento: o caso do PPGE/UFPB”, Araújo (2021, p. 8) conceitua que a “extensão popular como trabalho social, lugar de construção de conhecimentos e mobilizador de aprendizados, assim como de movimento social universitário”. Na tese “Vozes da maré: extensão popular e a população marisqueira de Cabedelo-PB”, B. Lima (2019) afirma que a extensão popular é a extensão que adota as prerrogativas da educação popular, assumindo-se como metodologia que considera os saberes e conhecimentos técnicos populares. Adota também o conceito de extensão como trabalho social útil.

Na dissertação “Extensão comunitária: analisando alternativas e desafios para o aprofundamento da participação da comunidade na gestão de projetos de extensão popular da UFPB”, Bernardo (2022) relaciona a extensão popular com a extensão comunitária. No decorrer do trabalho o autor também aborda a extensão como trabalho social útil. Ele a caracteriza como:

> [...] como o movimento em que a comunidade, em sua interlocução com os projetos de extensão popular, interage com a universidade de forma protagônica, seja na produção do conhecimento que está sendo desenvolvido na academia, seja na gestão e no desenvolvimento das atividades de extensão. Assim, a EC envolveria, em sua definição, a possibilidade de se fazer uma “extensão” de fora (comunidade) para dentro (universidade), com a participação ativa da comunidade e de seus/as protagonistas em processos e experiências no âmbito universitário (Bernardo, 2022, p. 7).

No trabalho “A extensão universitária na perspectiva da educação popular e suas contribuições para a formação dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba: possibilidades e limites”, Rodrigues (2021) afirma que a extensão Popular é trabalho social útil com a intencionalidade de transformação, direcionado aos setores sociais excluídos.

E, por fim, H. Silva (2020) na dissertação “A produção social e individual da universidade na integração ensino-serviço-comunidade: reflexos da extensão universitária: reflexos da extensão universitária”, traz o conceito de extensão popular como uma extensão ancorada na educação popular, sendo esta uma possibilidade concreta de estar com os setores populares dialogando com eles. Busca a construção do desenvolvimento da leitura de mundo, capacidade crítica e emancipadora. É o único trabalho analisado no descrito que não trata a extensão popular como um trabalho social útil, referenciando o autor Melo Neto (2005).

A concepção de extensão como trabalho social útil delineada por Melo Neto (2005) apresenta uma contribuição fundamental para o debate da extensão popular, pois enfatiza seu caráter estruturante da relação entre universidade e sociedade. A definição da extensão como trabalho social útil rompe com a lógica de uma extensão universitária complementar ou periférica da formação acadêmica. Na perspectiva da extensão popular, a extensão ocupa a centralidade da formação e assume uma intencionalidade transformadora, baseada na construção do diálogo com os setores populares e comprometida com a superação de desigualdades, por meio de ações extensionistas que se conectam com as lutas e resistências das comunidades e são desenvolvidas de com a participação ativa da comunidade. No entanto, a ausência da noção de trabalho social útil em algumas pesquisas evidencia lacunas no debate sobre a extensão, especialmente no que se refere a visão limitante da extensão universitária como atividade acadêmica de transmissão de conhecimento ou prestação de serviços assistencialistas, desarticulados de ações de emancipação e conscientização humana.

Embora no conceito demarcado nas teses e dissertações produzidos até o momento sobre a curricularização da extensão promovam a interação dialógica em sua grande maioria, trazendo como referencial Paulo Freire que busca um conceito de extensão voltado para comunicação, observamos que o número de trabalhos que tratam da extensão como trabalho social útil ainda é insuficiente, e acrescenta-se a

este dado que apenas um dos trabalhos analisados no descritor “extensão popular” aborda de forma mais ampliada a inserção curricular da extensão”, que é a dissertação intitulada “Extensão popular e formação em pedagogia: estudo com base em experiências na Universidade Estadual da Paraíba”, de Mélo (2021). É importante ressaltar que a tema curricularização da extensão neste trabalho é tratado de forma secundária, ou seja, não está imbuído no objetivo principal do trabalho.

A partir da leitura reflexiva e crítica e a leitura interpretativa pode se identificar que o conceito de extensão adotado durante está pautado em Paulo Freire que defende a extensão como processo de comunicação, orientado pelo diálogo e a escuta sincera. O conceito de extensão nessa perspectiva vai além da prestação de serviços e assistencialismo, ela busca a produção do conhecimento a partir da interação dialógica, defendendo um conceito de extensão como trabalho social, apresentado por Melo Neto (2002, 2012).

A autora aponta que a inserção curricular da extensão pode contribuir para a formação de professores. Mélo (2021) em suas análises afirma que a própria Resolução nº 7/2018, sinaliza caminhos para uma curricularização da extensão mais popular (Brasil, 2018b). Para a autora, a curricularização da extensão pode trazer um novo olhar para a universidade e a formação dos estudantes, desde que essa curricularização ocorra para além de uma extensão mercantilista. Entre os desafios da implantação da extensão popular no curso de pedagogia, Mélo (2021) aponta dois: falta de financiamento e de estudos sobre a perspectiva da educação popular.

Assim, entende-se que o trabalho traz um recorte sobre a possibilidade de se pensar a inserção curricular da extensão a partir do conceito de extensão popular, que é um conceito de extensão construído a partir da educação popular. Entretanto, não se observou nos trabalhos um aprofundamento da temática, apontando assim a necessidade da realização de uma pesquisa mais profunda e sistêmica sobre quais princípios e diretrizes da educação popular devem nortear a curricularização da extensão para que ela não seja implantada nos currículos em uma perspectiva reprodutiva de um sistema capitalista.

A inserção curricular da extensão não é neutra, ela pode tomar formas e caminhos diferentes, dependendo da leitura que a instituição faz do processo. Observamos que na maioria dos estudos apresenta-se uma inserção curricular da extensão como forma de aperfeiçoar a formação do estudante, buscando uma formação crítica e cidadã, pautada no diálogo com os territórios, e nessa relação

dialógica há a transformação social. Entretanto, encontramos também nos trabalhos uma leitura de inserção curricular da extensão para fins neoliberais, como por exemplo, na tese “A curricularização da extensão e o neoliberalismo: a governamentalidade na resolução e nos discursos docentes”, de Serafim (2023, p. 102) que afirma que:

> [...] pode-se entender que a curricularização da extensão é permeada pela ferramenta da governamentalidade no sentido de que conduz docentes de forma a atenderem as necessidades ditadas pelo mercado, sendo está a tese que defendemos. Quando se fala em mercado, está se referindo também ao governo que, de forma bastante sutil, subjetiva o professor, por meio da obrigatoriedade da extensão imposta ao ensino superior, a desenvolver atividades que eram feitas pelo governo e tem na preparação para o mercado de trabalho seu maior foco.

A análise de Serafim (2023) evidencia um desafio e preocupação da inserção curricular da extensão ao apontar a influência da governamentalidade neoliberal na proposição das práticas extensionistas. A autora traz uma questão que precisa ser amplamente discutida, que a inserção curricular da extensão, ao invés de fortalecer uma formação crítica e socialmente referenciada, pode ser uma forma de instrumentalizar o Estado e o mercado para atender seus interesses de forma descomprometida com os setores populares.

O argumento de que a obrigatoriedade da extensão pode atuar como um mecanismo de subjetivação dos docentes, direcionando suas práticas para atender demandas de formação exclusiva para atender o mercado privado, nos alerta da necessidade de um olhar mais atento sobre as diretrizes institucionais que orientam a inserção curricular da extensão.

A ausência de um debate sobre a concepção de extensão que se deseja implementar nos currículos, pode levar a consolidação de uma extensão alinhada à uma lógica de empregabilidade e competitividade. Dessa forma, as reflexões de Serafim (2023) reafirmam a necessidade de a inserção curricular da extensão ser acompanhada por processos permanentes de reflexão, envolvendo docentes, estudantes e comunidades, garantindo que sua implementação não se restrinja a uma adequação às exigências institucionais, mas seja um espaço de construção coletiva alinhado aos princípios da educação popular e da transformação social.

Além de estudar os conceitos, buscando na leitura exploratória verificar quais as principais contribuições da inserção curricular da extensão na perspectiva do estudo. Destacamos que as contribuições que mais aparecem nos trabalhos são:

a) Fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A contribuição para indissociabilidade apareceu em pelo menos sete trabalhos analisados. Segundo Steigleder (2021), na dissertação “Curricularização da extensão em universidades comunitárias do Vale dos Sinos: contribuições para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, a “curricularização da extensão contribui para a indissociabilidade, ao oportunizar experiências aos estudantes, que potencializam aprendizagens e favoreçam uma formação que transcende a técnica” (Steigleder, 2021, p. 7). A autora ainda conclui que que essas contribuições “[...] para a indissociabilidade englobam a revisão curricular, o repensar o papel do professor e do aluno, a qualificação da formação e a promoção de aprendizagens voltadas às problemáticas da sociedade” (Steigleder, 2021, p. 147). Ao encontrarmos mais uma vez a inserção curricular como uma forma de contribuir para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fica evidente, que mesmo sendo um aspecto constitucional desde 1988, ainda temos muito a caminhar neste sentido nas nossas instituições.

b) Contribui para repensarmos os currículos. Encontramos nos trabalhos, alguns autores que veem a inserção curricular como uma oportunidade para olhar de forma mais profunda para os currículos e até mesmo ressignificar as universidades. Na tese “Curricularização da Extensão Universitária: potencialidades e desafios numa universidade confessional do interior de São Paulo”, Bergamin (2019) afirma que a curricularização da extensão vincula o currículo com as demandas sociais e pode ser um grande diferencial na formação acadêmica, pois ao oportunizar que os alunos saiam da universidade é os alunos terão a chance de conhecer a realidade das comunidades. A autora afirma ainda que é uma oportunidade para flexibilização do currículo. Zanon (2022, p. 10) afirma que a inserção curricular da extensão poderá contribuir para “[...] para romper com a linearidade da matriz curricular, com vistas a uma formação crítica e humana, em um processo de reflexão e ação – práxis”. Nesse sentido, Ilgenfritz (2022), na dissertação “Concepções de curricularização da extensão: possíveis contribuições à educação profissional e tecnológica”, e Gameiro (2020), na dissertação “Curricularização da Extensão na Universidade de Brasília: a Modelagem do Currículo Segundo a Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de

Educação", afirmam que a curricularização da extensão contribuirá para um currículo integrado, que facilite a integração entre os diferentes campos do saber e experiências que proporcionam reflexão crítica da realidade.

c) Contribui para uma formação discente mais humana e crítica: em várias teses e dissertações encontramos os pesquisadores que apontam como benefícios de incluir a extensão no currículo da graduação a formação discente. Os autores das pesquisas afirmam observar que a extensão no currículo pode contribuir para a formação de um profissional mais humano, que se conecte com a realidade social e consequentemente desenvolva um agir crítico sobre essa realidade, a partir da sua prática profissional. Na dissertação "Experiência extensionista: uma análise do sentido e do aprendizado no ensino universitário", Gomes (2022, p. 8) aponta como contribuições da curricularização da extensão:

> Efeitos positivos em sentido comportamental e cognitivo. Analisar e pensar criticamente, leitura e compreensão, trabalhar com pessoas e também em fatores relacionados ao desenvolvimento humano como: ética, empatia, autodesenvolvimento, entre outros. Em outra dimensão, o estudo também identificou efeitos positivos da prática extensionista em fatores endógenos, como a permanência estudantil e a formação integrada ao ambiente técnico profissional e social.

Outro exemplo de como essa contribuição é citada nos trabalhos, encontramos na dissertação "A educação serve para que mundo? A extensão universitária na Universidade Comunitária sob perspectivas freirianas", de Ribeiro (2022, p. 9), que afirma que a curricularização da extensão contribui para uma "mobilização de uma formação estudantil crítica e implicada nos diversos contextos sociais". Possibilitam os alunos levarem para sala de aula e para o ato de pesquisar os questionamentos que vivenciam por meio das ações de extensão.

Na dissertação "Avaliar um processo educativo para elaboração de atividade de extensão", Watanabe (2022) aponta como contribuição da curricularização da extensão o desenvolvimento de habilidades que envolvem a comunicação, contribuindo assim para humanos mais empáticos e críticos. E concordamos com os autores, a inserção curricular da extensão, se norteada e permeada pelos princípios da educação popular, poderá contribuir para uma formação mais humana, crítica e emancipadora, isso porque durante seu processo de formação profissional, os estudantes poderão conhecer as comunidades, se conectar com suas lutas e resistências e entender como seu agir profissional pode contribuir para a construção

de mundo mais justo e igualitário. Entretanto, se faz necessário ressaltar que se as ações de extensão foram desenvolvidas em uma perspectiva assistencialista e mercantilista, em nada mudará a formação acadêmica, pois apenas se reproduzirá as práticas de dominação na extensão.

d) Potencializa práticas interprofissionais e interdisciplinares: embora tenhamos a presença de um currículo fragmentado e disciplinar na maioria dos cursos nas instituições, observamos que muitos pesquisadores acreditam na força e oportunidade que a extensão no currículo poderá ser para construir e proporcionar aos estudantes práticas interprofissionais e interdisciplinares. Na dissertação “Concepções de curricularização da extensão: possíveis contribuições à educação profissional e tecnológica”, Ilgenfritz (2022, p. 32) afirma que:

> A extensão nesta concepção de dialogar, transitar intertrans profissionalmente e interdisciplinarmente e colocar-se como um princípio educativo e de aproximação, interação e transformação da realidade, remete a formação de um sujeito cidadão, integral e humano, e instiga a refletir sobre que tipo de formação é a formação integral e como ela pode ser considerada na rede EPT.

Assim, a autora afirma que a inserção curricular da extensão pode contribuir para a formação humana integral, para um currículo mais integrado, diálogo com a sociedade e possibilita a interdisciplinaridade e interprofissionalidade. No trabalho citado a autora baseia as contribuições da inserção curricular da extensão na Obra Extensão ou Comunicação de Paulo Freire, o que aponta que adotar um conceito de extensão enquanto comunicação, ou seja, que tenha sua base o diálogo, não apenas entre instituições e comunidade, mas entre os diferentes professores e profissionais, pode contribuir para uma formação na perspectiva interdisciplinar e interprofissional.

Na dissertação “A produção social e individual da universidade na integração ensino-serviço-comunidade: reflexos da extensão universitária: reflexos da extensão universitária”, H. Silva (2020, p. 25) adota como conceito a extensão popular, mesmo não se aprofundando seus estudos na inserção curricular da extensão, ela que afirma que a curricularização precisa provocar uma:

> [...] aprendizagem significativa, interdisciplinaridade e avaliação formativa da docência, na linha de estudo das vozes que integram o processo e tecnologias de participação e descentralização como novas tendências do conhecimento, busca mudança de contexto das possíveis implicações para o universo da educação.

Ainda para demonstrar como a interprofissionalidade e interdisciplinaridade aparece nos trabalhos como uma das contribuições da inserção curricular da extensão, destacamos a dissertação “Curricularização da extensão e educação interprofissional: possibilidades de ações colaborativas para mudanças na prática docente” de Cardoso (2020, p. 8) que afirma que a curricularização da extensão contribui para a “ressignificação do ser e fazer docente e de inovação das práticas pedagógicas, potencializando a interprofissionalidade”.

e) Estimula o protagonismo estudantil. Para que a aprendizagem aconteça é necessário que o aluno saia de papel passivo para um papel ativo. Em concepção de ensino tradicional os alunos são receptores de informação, mas fazer extensão provoca que os estudantes sejam ativos, críticos e empáticos. E algumas pesquisas trazem esse papel ativo dos estudantes como o protagonismo estudantil. Na dissertação “A curricularização da extensão universitária: possibilidades em um curso de matemática”, Timm (2018, p. 6) aponta que:

> Extensão Universitária é um meio facilitador do processo de ensino e aprendizagem, visto que ela favorece a investigação e proporciona maior protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem, promovendo a pesquisa, o planejamento de oficinas pedagógicas, a autoaprendizagem e a possibilidade de desenvolver a formação de profissionais mais criativos, capazes de planejar, avaliar e replanejar, inovar, prever situações novas e resolver problemas de acordo com as necessidades da comunidade escolar.

Ao falar do protagonismo estudantil, observa-se que a autora coloca o aluno como parte de todo processo: do planejamento à avaliação. Assim, práticas extensionistas que colocam os estudantes como protagonistas, favorecem uma formação mais humana e crítica. Outra dissertação que destaca o protagonismo estudantil como uma das contribuições da curricularização da extensão é o trabalho intitulado “Curricularização da extensão: olhares dos estudantes da pedagogia da Universidade Federal da Fronteira do Sul” de Bazzotti (2022). No texto, o autor lista entre as contribuições o protagonismo estudantil, a criticidade nas atividades, integração ensino, pesquisa e extensão, formação crítica e cidadã, autonomia profissional, mas ao mesmo tempo que reconhece os limites e necessidades do ser humano e fortalecem a permanência do estudante (Bazzotti, 2022).

Um fato comum ao observar nos trabalhos as discussões sobre as contribuições da curricularização da extensão é que são contribuições voltadas principalmente no campo da formação discente e do currículo. Alguns poucos

trabalhos abordam as contribuições para as comunidades que se envolverão nas ações de extensão a partir da inserção curricular da extensão. Alguns trabalhos abordam a transformação social e conexão com a realidade social, mas não discutem o papel da comunidade nesse processo. Assim, observamos a necessidade de uma discussão mais profunda de como as comunidades participarão do processo de inserção curricular da extensão, no sentido de qual será sua participação no planejamento, execução e avaliação das ações a serem desenvolvidas.

Outro aspecto analisado nos trabalhos foram os principais desafios da inserção curricular da extensão apontados pelos autores. Entre eles, os mais recorrentes são: falta de compreensão do conceito de extensão, resistência de alguns docentes, dificuldades em gerenciar a carga horária dos cursos, falta de formação docente e falta de políticas públicas que evidenciem as diretrizes da extensão, entre outros. Os desafios citados nas teses e dissertações analisadas são muito semelhantes aos encontrados nos artigos. A tese intitulada “Experiências extensionista: uma análise do sentido e do aprendizado no ensino universitário”, de Gomes (2022), nas conclusões o autor apresenta alguns destes desafios, entre os quais ele cita:

- “O desafio é deixar os modelos de aprendizagem tradicionais para um modelo em que se discuta a autonomia do aprendizado e a liberdade do aprendiz em seu território” (Gomes, 2022, p. 136). A superação dos modelos tradicionais de aprendizagem representa um dos principais desafios para a inserção curricular da extensão universitária. A proposta de um modelo pedagógico que valorize a autonomia e construção de conhecimento a partir da interação direta com as pessoas do território, exige romper com a lógica transmissiva e hierárquica do conhecimento para uma abordagem dialógica e horizontalizada. Entretanto, essa transformação encontra barreiras estruturais e epistemológicas em instituições que historicamente estão pautadas em metodologias centradas na reprodução de conteúdo e na fragmentação disciplinar.

- “A extensão permaneceu como elemento figurativo na universidade dual formada pelo professor cientista e pelo cientista professor” (Gomes, 2022, p. 137). Historicamente, a extensão foi relegada a um papel secundário na estrutura acadêmica do ensino superior. O foco no ensino e na pesquisa cada pôr reduz a potencialidade da extensão, limitando-a a um conjunto de práticas pontuais que são desenvolvidas de forma espontânea pelos professores que se interessam em fazer extensão.

- “A extensão coadjuvante limitou seu escopo a um esse plano secundário de prestação de serviço e conveniência política assistencialista” (Gomes, 2022, p. 137). O papel secundário da extensão reforça a ideia de que a extensão deve atender a demandas externas sem questionar criticamente as relações de poder e os processos de produção e circulação do conhecimento. Superar esse desafio demanda conceber a extensão como processos educativos que promovam transformações estruturais e sociais de longo prazo.

- “As limitações de recursos, tempo e pessoas poderão afetar negativamente a experiência” (Gomes, 2022, p. 138). A falta de financiamento adequado para projetos extensionistas, a sobrecarga docente e a dificuldade de conciliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro de um mesmo plano criam desafios que podem comprometer a qualidade e a continuidade das ações extensionistas. Diante deste cenário, é fundamental que políticas institucionais garantam condições para que a extensão seja de fato integrada à formação acadêmica, não sendo apenas uma atividade voluntária.

Os trabalhos analisados ainda apontam como desafios para a inserção curricular da extensão a reestruturação curricular para garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No campo do currículo destaca-se também que ainda existe uma resistência à flexibilização curricular e a permanência de um modelo disciplinar rígido dificultam a implementação da extensão como eixo formativo central. A falta de clareza conceitual sobre a extensão, muitas vezes reduzida a ações assistencialistas ou prestação de serviços, compromete sua potencialidade como espaço de formação crítica e transformação social.

É recorrente também nos trabalhos o obstáculo referente à falta de infraestrutura e financiamento para as atividades de extensão. A ausência de recursos específicos para extensão, aliada à falta de políticas institucionais voltadas à valorização dessa prática, limita a criação e a continuidade de projetos que poderiam fortalecer o vínculo entre universidade e sociedade. Outro desafio apontado pelos autores é a desvalorização da extensão em relação ao ensino e à pesquisa, que ainda infelizmente é uma realidade em muitas instituições.

A operacionalização da inserção curricular da extensão também se depara com as questões burocráticas e a necessidade de elaboração de estratégias de avaliação que não apenas mensuram a participação estudantil, mas que mensuram qualitativamente os resultados das ações extensionistas para as comunidades

envolvidas. A superação dos desafios apontados pelos autores das teses e dissertações analisadas exigem um compromisso institucional mais efetivo com a extensão e as comunidades, garantindo que a inserção curricular da extensão não seja um processo meramente formal, mas uma estratégia efetiva e permanente para uma formação cidadã e enfrentamento das desigualdades sociais aos setores populares. Esperamos que o processo de inserção curricular da extensão provoque servidores e estudantes a saírem da sua zona de conforte e realmente busquem a ressignificação do ensino superior, principalmente no que diz a respeito da formação de profissionais com agir crítico que contribuam para superar as desigualdades sociais, econômicas e políticas. No Quadro 4 encontramos uma síntese dos benefícios e desafios encontrados durante a revisão bibliográfica.

Quadro 4 – Potencialidades e desafios da inserção curricular da extensão, a partir das teses e dissertações analisadas

Potencialidades da inserção curricular da extensão	**Desafios para a inserção curricular da extensão**
Fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	Falta de compreensão conceitual da extensão e resistência de docentes.
Possibilita a revisão e flexibilização curricular, promovendo maior diálogo com as demandas sociais.	Dificuldades na gestão da carga horária dos cursos e na reestruturação curricular.
Contribui para uma formação discente mais humana, crítica e socialmente engajada.	Falta de políticas institucionais e financiamento adequado para atividades extensionistas.
Potencializa práticas interprofissionais e interdisciplinares, promovendo integração entre diferentes áreas do conhecimento.	Desvalorização da extensão em relação ao ensino e à pesquisa no ambiente acadêmico.
Estimula o protagonismo estudantil, tornando os estudantes ativos na construção do conhecimento.	Dificuldades na operacionalização e avaliação qualitativa das ações extensionistas nas comunidades.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na leitura seletiva, buscamos identificar se o trabalho, para além do resumo, tratava da curricularização da extensão na perspectiva da educação popular. Para facilitar a análise, além de consultar o índice dos trabalhos, realizou-se uma busca dentro do PDF do trabalho pela palavra “educação popular”. O resultado foi que os 48 trabalhos analisados para o descritor “curricularização da extensão” 19 trabalhos citam a educação popular, sendo que 12 trabalhos citam no referencial teórico.

Quando citados nos capítulos teóricos, observamos que os autores citam a educação popular baseados em autores como Freire (1976) e Gadotti (2023). Por exemplo, na dissertação intitulada “Curricularização da extensão em universidades

comunitárias do Vale dos Sinos: contribuições para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", Steigleder (2021) afirma que, segundo Gadotti (2023), a educação popular influenciou a concepção de extensão e suas experiências nas universidades comunitárias. A autora afirma ainda que estas experiências extensionistas foram inspiradas em Paulo Freire que questionou a extensão como ação e apresentou a ideia de comunicação, baseando assim estas práticas na interação dialógica. Na tese "O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG" teve como objetivo geral analisar o: "processo de curricularização da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na Universidade Estadual de Ponta Grossa a partir dos fundamentos produzidos na instituição, os quais sustentam a concepção de extensão universitária" (Zanon, 2022, p. 10). Nesta tese, a autora fala da educação popular ao apresentar os resultados encontrados na análise sobre a extensão universitária nos documentos do FORPROEXT e da RENEX. A autora afirma que os Fóruns entre os anos de 2010 e 2021 potencializou:

> [...] as discussões sobre as relações entre a educação popular, os movimentos sociais e a universidade, a partir das concepções freireanas, com vistas a uma educação pautada em uma concepção democrática de país, bem como as reflexões e as definições sobre uma extensão universitária para a transformação social, tendo como protagonistas professores, alunos e comunidade (Zanon, 2022, p. 138).

A análise feita por Zanon (2022) aponta que o FORPROEXT e o RENEX buscam uma extensão universitária alinhada à concepção de extensão apresentada por Paulo Freire. Esse aspecto é bastante positivo, pois o FORPROEXT tem se destacado em conduzir as discussões da curricularização da extensão nas Instituição de Ensino Superior no Brasil.

Fazemos um destaque aos sete trabalhos que citam a educação popular nos resultados da pesquisa. Na dissertação intitulada "O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal De Santa Catarina — IFSC", a qual teve como objetivo analisar o processo de curricularização no IFSC e criar um site auxilie na construção e adequação dos projetos pedagógicos de curso, a frase "categorias da prática extensionista e educação popular" (Frutuoso, 2020, p. 97)

aparece no Quadro 18 e no Apêndice F como sugestão de conteúdo Reditec[15] 2019 para uma plataforma digital para suprir as demandas da curricularização da extensão nos cursos de graduação. Entretanto, o pesquisador não se aprofundou sobre a temática durante o trabalho. Apesar disso, observa-se no levantamento feito durante a pesquisa que existe a necessidade de falarmos de educação popular ao tratarmos da curricularização extensão. Na dissertação “Concepções de curricularização da extensão: possíveis contribuições à educação profissional e tecnológica”, Ilgenfritz (2022, p. 74):

> A implementação da curricularização da extensão tem como ponto de partida a sua obrigatoriedade, imposta por meio de dispositivos legais, mas sua discussão antecede tais dispositivos e deve ser encarada como uma conquista real de um processo que visa a democratização de uma educação popular, inclusiva e de qualidade.

Na tese “A governança interativa e a curricularização da extensão na UFRPE”, Farias (2022, p. 103) afirma que um dos objetivos do Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) é “compartilhar experiências baseadas na educação popular e em metodologias participativas de extensão universitária”.

Na dissertação “Curricularização da extensão: olhares dos estudantes da pedagogia da Universidade Federal da Fronteira do Sul”, a educação popular aparece na narrativa da trajetória profissional do pesquisador, no capítulo de estado do conhecimento sobre assunto, quando Bazzotti (2022) analisou as produções na área de extensão e encontrou um GT na Anped que trata da educação popular. A educação popular é citada também no trabalho no referencial teórico. Neste sentido, é evidente neste trabalho que o autor conceitua extensão a partir dos estudos de Paulo Freire, principalmente da obra Extensão ou Comunicação, que trata a extensão pautada no diálogo. O autor afirma nos resultados do trabalho que a Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) tem sua identidade institucional pautada na educação popular definida por Paulo Freire. Observa-se que os estudos de Paulo Freire estão considerados fortemente na curricularização da extensão do curso de pedagogia na UFFS, pois o autor ao longo do texto apresenta como possibilidades da extensão o

[15] A Reditec é uma reunião anual que reúne os dirigentes das Instituições de Ensino Profissional e Tecnológico do Brasil (Institutos Federais, Universidade Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e Colégio Dom Pedro II). Ela ocorre desde 1977.

protagonismo estudantil, a criticidade nas atividades, integração ensino, pesquisa e extensão, formação crítica e cidadã dos estudantes, formação de uma autonomia profissional (Bazzotti, 2022).

Na dissertação “Reflexões e práticas estudantis na extensão em letras na UEPG: possibilidades para a curricularização”, Patricio (2023) apresenta de forma genérica o conceito de extensão popular e crítica, ancorados no conceito de educação popular. Ela traz em seu texto reflexões sobre a educação popular baseadas nas obras de Freire (1967, 1976, 2011) e Brandão (1983). Segundo a Patricio (2023, p. 48):

> A educação popular freiriana e de Brandão orientaram reflexões importantes sobre a educação, a sociedade, o trabalho, o processo de ensino e aprendizagem, e hoje, as perspectivas populares que os movimentos sociais, socioeducadoras e educadores, coletivos de pessoas negras, LGBTQIAP+, trabalhadoras e trabalhadores da cidade e do campo, movimentos por habitação e terra, e outros, reivindicam, ampliaram e tornaram mais complexas e abrangentes as teorias e práticas por educações populares, de modo que isso poderá refletir em como pensar/penso as possibilidades populares para a extensão.

A autora reconhece ainda, baseada nos estudos de Fleuri (1989), que a extensão no contexto da educação popular pode ser um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações comprometidas com as organizações sociais e provocar mudanças dentro da própria universidade (Patricio, 2023). Na dissertação “A educação serve para que mundo? A extensão universitária na Universidade Comunitária sob perspectivas freirianas”, de Ribeiro (2022), encontramos nos resultados uma categoria intitulada educação popular e extensão universitária. Ribeiro (2022, p. 80) afirma que:

> A temática da Educação Popular é um dos movimentos que mobiliza a extensão universitária, são diversos os projetos e programas de extensão que encontram na Educação Popular metodologias e teorias que orientam as práticas e reflexões extensionistas. Deste modo, o processo dialógico interdisciplinar se fortalece através da Educação Popular.

Neste sentido, observamos que a educação popular é capaz de construir espaços interdisciplinares de constante transformação dos extensionistas. Por meio da extensão é possível fortalecer as metodologias e concepções da educação popular, pois por meio dela é possível ampliar as relações com a comunidade, ampliando assim a construção de leituras da realidade, que também se torna um

processo político (Ribeiro, 2022). Ribeiro (2022) destaca três principais contribuições da teoria da comunicação de Paulo Freire para a extensão universitária, são elas:

1. Uma reflexão crítica sobre que extensão desejamos praticar: invasão cultural ou uma relação dialógica;
2. Estabelecimento de uma relação dialógica e resistência ao processo de mercantilização do ensino superior;
3. Concretização da curricularização da extensão como uma etapa do processo de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Na dissertação “Educação interprofissional e extensão universitária: conexões para a formação profissional em saúde”, Rosa (2021) afirma que é oportuno tomar alguns elementos da Educação Popular para explorar questões relacionadas à diversidade de saberes e a relação entre profissionais e populares, destacando diálogo como uma forma eficaz de fazer isso.

O trabalho analisado na pesquisa para o descritor “inserção curricular da extensão” não cita a educação popular no trabalho. Já a dissertação analisada nos resultados da pesquisa para o descritor “creditação da extensão”, o trabalho intitulado “Saber, sentir, servir e saúde: a concentração do novo jovem rural nos Clubes 4-S SC (1970/1985)”, de Silva (2002), a educação popular é citada uma única vez nos resultados, mas em um trecho de documentos analisado, não sendo relevante para este levantamento.

Os seis trabalhos analisados nos resultados descritor “extensão popular” abordam com ênfase a educação popular e demarcam a necessidade de pensarmos em uma extensão norteada pelo princípios de tal educação, porém, conforme já exposto antes, nenhum dos trabalhos encontrados tem como objetivo principal analisar a inserção curricular da extensão na perspectiva da educação popular, sendo este processo citado superficialmente em três dos trabalhos analisados.

Diante do exposto, entende-se que ambos os trabalhos trazem um pequeno recorte sobre a possibilidade de se pensar na inserção curricular da extensão a partir do conceito de extensão popular, que é um conceito de extensão construído a partir da educação popular. Entretanto, não se observou nos trabalhos um aprofundamento da temática, apontando assim a necessidade da realização de uma pesquisa mais profunda e sistêmica sobre quais princípios e diretrizes da educação popular devem nortear a curricularização da extensão para que ela não seja implantada nos currículos em uma perspectiva reprodutiva de um sistema capitalista.

7 INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: RESULTADOS E REFLEXÕES

A pesquisa analisou a inserção curricular da extensão de diferentes perspectivas, integrando experiências de diversos atores sociais. Essa abordagem multidimensional destacou características que a inserção curricular da extensão deve assumir, conforme formuladas e debatidas no interior dos movimentos e das práticas de educação popular e de extensão popular, ao mesmo tempo que revelou desafios para o processo de inserção curricular da extensão na perspectiva da educação popular.

A construção da tese se fundamentou na abordagem metodológica da pesquisa-ação, materializada por meio das ágoras, espaços que possibilitaram a participação ativa e dialógica dos sujeitos envolvidos no debate sobre a inserção curricular da extensão. A partir dessas trocas, foram consideradas não apenas as falas individuais, mas também as elaborações coletivas, as narrativas construídas pelos diferentes atores e os depoimentos que expressam múltiplas experiências e perspectivas sobre o tema. Esse processo permitiu a emergência de uma polifonia de saberes, na qual diferentes formulações sobre a extensão universitária foram articuladas, tensionadas e reconstruídas, evidenciando as contradições, desafios e possibilidades da inserção curricular a partir da educação popular. A consideração das vozes dos participantes – sejam eles educadores populares, representantes de movimentos sociais, acadêmicos ou gestores – conferiu à tese uma dimensão plural e dinâmica, em que a inserção curricular da extensão não é analisada apenas a partir de referenciais teóricos, mas também a partir das vivências concretas e dos saberes historicamente produzidos por sujeitos e entidades que protagonizam a luta pela educação popular.

Este capítulo está dividido em dois segmentos principais: o primeiro explora elementos da inserção curricular da extensão a partir da educação popular, sugerindo caminhos possíveis; e o segundo discute as contradições que emergem como desafios concretos ao processo. Os temas abordados estão organizados em categorias para facilitar a compreensão, no entanto, é importante destacar que, essas categorias se conectam e se sobrepõem, refletindo a natureza interligada dos elementos da educação popular. Na prática, os princípios e fundamentos da educação popular se conectam, de modo que a análise de uma categoria frequentemente

complementa ou reforça outra. Entretanto, antes de adentrar especificamente nas categorias que emergiram durante a pesquisa, se faz necessário apresentar um breve resumo das principais discussões e ideias apresentadas de cada ágora.

7.1 UM BREVE RESUMO DAS IDEIAS DISCUTIDAS NAS ÁGORAS

A primeira ágora realizada em 29 de novembro de 2022, teve como tema “Curricularização da extensão na saúde coletiva: quais princípios ético-políticos?”. Foi mediada por Vera Dantas, Médica da Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza e participante do Grupo de Trabalho (GT) Educação Popular e Saúde – Abrasco. Teve como convidados: Alexandre Pessoa, servidor da Fiocruz e participante do GT Educação Popular e Saúde – Abrasco; Anelise Rizzolo, Professora da UnB e participante do GT ANSC Abrasco, Elias Silva, Poeta, Educador Popular, Extensão Comunitária/Cirandas da Vida- CE, e Humberto Tommasino, Professor da *Universidad de La República*, Uruguai. Nesta ágora ficou evidente que o conceito de extensão é polissêmico e apresenta diferentes perspectivas, sendo discutidas três dessas perspectivas de extensão: a) extensão bancária ou invasora cultural; b) extensão crítica; e c) extensão oriunda de uma educação fascista ou espontaneísta. Ainda foi destacado a importância da extensão comunitária na construção do diálogo entre universidade e comunidade. A extensão pode se constituir uma forma de enfrentarmos diversas crises, por exemplo, a crise ecológica. Por fim, foram destacados os dois principais desafios na inserção curricular da extensão: um currículo tradicional e sistemas digitais que acompanhem a dinâmica do currículo.

A segunda ágora ocorreu no dia 06 de dezembro de 2022 e teve como tema “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva”. O evento foi mediado pela professora Reni Barsaglini da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e membro do GT Racismo e Saúde e da Diretoria da Abrasco. Os convidados do evento foram: Eliana Cyrino, professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e participante do Fórum de Graduação em Saúde Coletiva Abrasco; Eymard Vasconcelos, professor aposentado da UFPB e membro do GT Educação Popular e Saúde da Abrasco; Idalice Nunes, membro do Movimento Social dos Trabalho do Mato Grosso (MST MT), porém que não conseguiu se conectar durante o evento devido a dificuldades com o acesso à internet; e Renata Pekelman, Médica do Grupo Hospitalar Conceição – Rio Grande do Sul e membro do

GT Educação Popular e Saúde da Abrasco. Na ágora foram relatadas experiências que nos lembram que a extensão transborda para o currículo e para políticas públicas. Destacou-se o papel da extensão como um processo dialógico, capaz de integrar a universidade com as necessidades da comunidade, promovendo uma educação crítica e emancipadora. Eliana Cyryno destacou uma experiência em extensionista que passou a integrar os currículos dos cursos de medicina, enfermagem e nutrição. Ela traz a narrativa do Programa de Interação Universidade-Serviço-Comunidade (IUSC). E ainda, Renata a partir da sua experiência na residência e no curso técnico destaca dois elementos fundamentais a serem considerados: garantir tempo e espaço para refletir sobre as práticas e a construção de vínculo com as pessoas dos territórios.

A terceira ágora ocorreu no dia 08 de dezembro de 2022 e teve como tema “Caminhos e desafios de experiências atuais da construção da curricularização da Extensão na Saúde Coletiva”. Mediada pelo professor Nivaldo Carneiro Junior (Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo - FCMSCSP e membro da Comissão de Política, Planejamento e Gestão em Saúde da (CPPGS) da Abrasco), contou com os seguintes convidados: Adalberto Floriano Greco Martins Pardal (MST-Rio Grande do Sul - RS); Durval Maurino (Estudante de Medicina da UNESP); Maria Eneida de Almeida (Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e membro do GT Racionalidades Médicas e Práticas Integrativas Abrasco) e Vanessa de Almeida (UFMG e membro do GT Promoção da Saúde Abrasco). Pardal destaca três desafios para inserção curricular da extensão: i) não conseguir ver a extensão como fonte de produção de conhecimentos; ii) entender que a extensão não é pontual, mas sim processual; e iii) ver a extensão dimensão educativa da extensão. Durval, por meio da sua experiência na graduação de medicina, demonstra a importância das ações de extensão em médicos mais humanos e engajados com as causas sociais. Eneide e Vanessa trazem experiências sobre o processo de inserção curricular da extensão que demonstram que cada instituição precisa ter sua autonomia em organizar os processos internos.

A quarta teve como tema “Integração Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação na formação em Saúde Coletiva” e ocorreu no dia 15 de dezembro de 2022. A ágora foi mediada pelo professor Pedro Cruz, professor da UFPB e membro do GT em Educação Popular Saúde e Diretoria da Abrasco. Em sua fala inicial o Professor Pedro destacou que não podemos pensar na curricularização apenas na extensão em si mesma, mas pensar na sua transversalidade com a pesquisa e a pós-graduação. Em

sua fala, Leny evidenciou, por meio dos resultados de uma grande pesquisa, que a extensão se encontra ainda desvalorizada no campo acadêmico, por “contar menos”. Outro ponto destacado pela participante são sinais de mudança dessa desvalorização, como por exemplo, a valorização da participação efetiva dos atores sociais na construção e execução da pesquisa por agências internacionais. A professora Leny acredita que este tipo de pesquisa se aproxima muito da pesquisa-ação. Para Rachel, é essencial resgatar e redesenhar o papel da universidade e do pesquisador, reconhecendo sua função social e a da ciência. Ela enfatiza que a extensão, assim como a participação e o controle social, devem ser compreendidos não apenas como pré-requisitos ou trivialidades, mas como componentes fundamentais para a construção de uma universidade e de uma ciência verdadeiramente comprometida com a sociedade.

Alguns desafios e possibilidades da inserção curricular da extensão foram discutidos nesta ágora: continuação e vínculo das ações, as ações não podem ser apenas pontuais elas precisam ser vinculadas a demandas e ter continuidade; a compreensão das complexidade dos territórios, não é possível romantizar as questões do território, o território é contraditório e é um campo de disputa; a compreensão que a realidade e saúde é uma totalidade e para trabalhar com todo precisamos superar a lógica da fragmentação, havendo a necessidade de integração e o trabalho intersetorial; ter investimento para fazermos extensão. E por fim, nesta ágora discutiu a extensão como trabalho social, uma extensão que uma intencionalidade de promover o ensino, pesquisa e extensão integrado e ao mesmo tempo promover a mudança.

Antes da realização da segunda série de ágora foi realizada a oficina “Dialogando sobre a Curricularização da Extensão e a formação em Saúde Coletiva: dificuldades, desafios e novas possibilidades”. A oficina preparatória abordou os desafios e possibilidades da curricularização da extensão na formação em saúde coletiva, com foco na criação de espaços de diálogo entre diferentes instituições e na troca de experiências. A discussão enfatizou a importância de repensar os currículos tradicionais e integrar a extensão de maneira significativa, além de identificar as barreiras enfrentadas, como a resistência dos sistemas institucionais e a necessidade de uma maior flexibilidade curricular.

A quinta ágora intitulada “Fundamentos e princípios para a Curricularização da Extensão em uma perspectiva dialógica”, realizada em 21 de agosto de 2023, teve

como convidados - José Francisco de Melo Neto - Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (Extelar)/UFPB; Elisa Pankararu - Movimento dos Povos Indígenas; Elias José - Movimento Comunitário e Estratégia Cirandas da Vida – Ceará e foi mediada pela membro do Extelar e servidora do IFAM Aline Zorzi Schultheis de Freitas. Nesta ágora se destacou que a academia se configura como um espaço legítimo para promover esse diálogo. É um espaço público e institucional, voltado para a pesquisa e a reflexão. No entanto, para que esse diálogo aconteça de forma efetiva, a academia precisa estar preparada para receber e integrar essas contribuições. As comunidades e as pessoas envolvidas estão prontas para participar e contribuir, e, portanto, é essencial que a academia também se prepare para engajar nesse processo de forma significativa e respeitosa. A academia precisa respeitar os saberes tradicionais. Observa-se na fala dos convidados uma ênfase na valorização das experiências dos territórios e toda trajetória percorrida pela extensão. Aspectos que devem ser considerados no processo de inserção curricular da extensão.

Na ágora, foi tratado também aspectos conceituais da extensão. Foram destacados dois princípios fundantes: a extensão como trabalho social útil que possui uma intencionalidade de transformação social e o segundo elemento o diálogo. Esse diálogo ele precisa ser caracterizado por quatro elementos: inteligibilidade, verdade, veracidade e retidão.

A sexta ágora, realizada em 05 de setembro de 2023, teve como título “Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS: do ideal às questões atuais de sua implementação” e teve os seguintes convidados: Olgamir Ferreira Amância (FORPOREX); Célia Regina Gil - Representante do Ministério da Saúde; Marta Almeida – ANEPS e Márcio Florentino Pereira (UFSB). A ágora foi mediada pela professora Anelise Rizzoli (UnB). Nesta ágora foi discutido que desejamos inserir nos currículos uma extensão emancipatória, baseada nos princípios delineados por Paulo Freire. Neste sentido, foram destacadas características que essa extensão deve assumir: i) interdisciplinaridade; ii) indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; iii) protagonismo estudantil; e iv) interação com sociedade. Se discutiu sobre a importância do financiamento das ações de extensão. Ainda na ágora foi destacada a necessidade de uma educação superior de que fato sirva de instrumento para enfrentamento das desigualdades e problemas causados por ele. Célia Regina trouxe em sua fala diversas iniciativas do Ministério da Saúde que contribuem para a integração ensino-serviço-comunidade. Ela acredita que o

processo de inserção curricular da extensão fortalecerá essa integração. E por fim, foi apresentado na ágora o exemplo de construção da inserção curricular da extensão na Universidade Federal do Sul da Bahia e PNVS Comunidade.

A sétima ágora deu voz aos estudantes de graduação e pós-graduação. Intitulada “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar do movimento estudantil”, contou com a participação de Adriana Fernandes Carajá (Korã) - Doutoranda em Antropologia Social (PPGAN/UFMG); Liana Carla Padilha - aluna do 6º Período de Saúde Coletiva da UFRN; Daiana de Paiva Gomes - residente em Saúde Mental (NESC/CCS/UFPB); Dênis Delgado da Silva Baré - estudante do curso de Enfermagem da UFSCAR e indígena do povo Baré; e Izabelli Santos da Conceição - mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento (PPGCS- UFRB). A ágora foi mediada por Marília Louvison (USP). Na ágora, foi abordado que as diretrizes nacionais do curso visam uma formação geral, crítica, reflexiva e comprometida com a melhoria da qualidade de vida e saúde, além de trabalhar na formulação de políticas, planejamento e desenvolvimento comunitário na área da saúde. Para os estudantes participantes da ágora, é importante eles estarem envolvidos em todas as fases do processo de construção das ações de extensão. Ficou evidente também que não é possível formar profissionais de saúde sem que eles se confrontem com a realidade e as diferenças da vida. A experiência prática e o contato direto com a diversidade são fundamentais para uma formação completa e eficaz na área da saúde.

Gomes, por meio da experiência do PINAB, enfatizou a necessidade de uma extensão não de oferta, mas de fazer junto. Participação ativa dos atores sociais. Nesta ágora foi apresentada também a experiência do PET Indígena, um programa que integra saberes indígenas e ações de saúde e discutida que a presença de alunos quilombolas nas universidades ainda é mínima.

A oitiva ágora, “Os caminhos e as dificuldades para implementação da curricularização da extensão em uma perspectiva dialógica nas universidades e institutos federais”, realizada em 04 de dezembro de 2023, teve participação de membros de diferentes fóruns ligados às Universidades e Institutos Federais. Os participantes foram: Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem-(FORPROEX); Geísa Boaventura (IF Goiano) - (FORPROEXT); Alysson Santos Barreto – (FDE) e Clarissa Rodrigues - (ANDES). A ágora foi mediada por Vanessa Almeida (UFMG). Nesta ágora se discutiu “por que”, “para quê” e “como” inserir a extensão no currículo.

No porquê e para que, foi destacado a necessidade de fortalecer o compromisso social da universidade com as comunidades. Destacou a necessidade de ações permanentes e não apenas estanques. Geísa embasou sua fala em três aspectos: a identidade dos institutos federais, com destaque para verticalização e a interiorização; o conceito de extensão defendido na rede federal, que é um conceito embasado em Paulo Freire e por fim, ela destacou dados da rede federal relacionados à extensão coletados a partir do censo da FORPROEX. Os dados indicam que precisamos caminhar muito para que as ações de extensão sejam acessíveis a todos estudantes de graduação.

Nesta ágora, Allisson destacou também alguns princípios norteadores da formação ofertada nos Institutos Federais: a) formação humana integral; b) o trabalho como princípio educativo; c) o conceito de ciência; d) cultura. Allisson concluiu destacando que esses princípios, juntamente com a inserção curricular da extensão, desempenham um papel extremamente importante para problematizar que tipo de sociedade desejamos construir. Por fim, foram destacados os principais desafios da curricularização da extensão é: a) a falta de financiamento; b) os cursos EAD e uma extensão assíncrona; c) cursos noturnos; e d) a lógica produtivista, impulsionada por marcos legais, como a Portaria nº 983/2020/MEC (Brasil, 2020).

A nona ágora foi um momento marcante para o grupo envolvido na construção e desenvolvimento das ágoras, pois foi o Lançamento da Nota Técnica sobre a curricularização da extensão. O principal objetivo dessa ágora foi lançar publicamente a nota técnica sobre a curricularização da extensão, a partir do movimento das ágoras. Os diversos participantes fizeram comentários sobre a nota técnica.

A décima ágora teve como objetivo ouvir os diferentes movimentos sociais populares, intitulada “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar dos movimentos sociais populares”, contou com a participação dos seguintes representantes de movimentos sociais populares: Kleidson Oliveira (Movimento da População em Situação de Rua); Érika Vieira (Fórum de Mulheres de PE); Luiz Penha (Movimento Indígena); Maria do Socorro Rodrigues da Silva (MTST - DF Cozinhas Solidárias); e Carlos Silvan (GT Racismo e Saúde da Abrasco). Realizada em 04 de abril de 2024, a ágora foi mediada por Renan Soares de Araújo (Extelar/UFPB). Na ágora se discutiu que o processo de inserção curricular da extensão visa agregar os diversos saberes das diversas pessoas, mencionando a importância de identificar quem, dentro da universidade, é realmente comprometido com as questões sociais e

com a intenção de ruptura com o sistema capitalista. Foi enfatizado também a necessidade de abordar a inserção curricular da extensão com uma visão ética e política, antes mesmo de se focar exclusivamente nos aspectos curriculares. Por meio das experiências e vivências narradas e discutidas na ágora foi possível observar como as ações de extensão podem contribuir para a resistência e as lutas das diferentes comunidades e pessoas, empoderar pessoas e integrar os saberes científicos e populares para melhoria de vidas.

A décima primeira ágora trouxe a experiências de diferentes coletivos de universidades quanto a inserção curricular da extensão. Intitulada “Práticas inovadoras de curricularização da extensão na perspectiva de uma universidade dialógica e socialmente referenciada”, realizada em 13 de maio de 2024, teve como participantes - Raul Borges Guimarães (UNESP); Claudia Andréa Mayorga Borges (UFMG); Almir Oliveira de Menezes (UFAM) e Vanderléia Laodete Pulga (UFFS e GT EPS Abrasco) e foi mediada por Eliana Goldfarb Cyrino (UNESP). O professor Raul compartilhou a experiência do processo de inserção curricular da extensão na UNESP. Em sua fala, ele lembrou que a UNESP por ser multicampi possui uma vasta diversidade, o que levou o processo não ser engessado, mas se basearem em duas questões: os princípios da extensão e possibilidade de ações (programas, projetos, eventos). Outro aspecto interessante destacado Raul foi a questão de cada curso olhar para si mesmo, antes de iniciar o processo de curricularização da extensão: o que já vem sendo feito, a história etc. A professora Cláudia destacou que a inserção curricular da extensão representa uma segunda revolução moderna das universidades. A primeira foi a implementação das políticas afirmativas. Na UFMG eles adotam o nome “formação em extensão”. Na ágora se discutiu a partir da perspectiva da saúde coletiva como a inserção curricular da extensão pode contribuir para o enfrentamento dos problemas sociais. Ainda se destacou, a inserção curricular da extensão em uma instituição pública do Norte, que possui desafios singulares, como por exemplo, a questões logísticas.

A décima segunda ágora articulou experiências nacionais e internacionais de extensão. Intitulada “Fundamentos e princípios das práticas extensionistas na América Latina e África e os caminhos para a consolidação de uma perspectiva dialógica”, essa ágora foi realizada em 28 de maio de 2024 e contou com os seguintes participantes: Camilo Ussene (Universidade Pedagógica de Maputo); Ana Flavia Pires d’Oliveira (USP); Fernando Abath (Extelar-UFPB); Germán Guaresti (*Universidad Nacional de*

Rio Negro). A ágora foi mediada por Nivaldo Carneiro Junior (FCMSCSP). A partir da experiência da África, se destacou a necessidade de fazer uma extensão baseada na participação ativa das comunidades, com constante diálogo, parcerias com outras instituições, um currículo voltado para educação cidadã, a utilização de metodologias ativas e capacitação continuada sobre extensão. Na experiência do curso de Medicina na Argentina, os eixos formativos são propostos de forma que rompe com a ideia tradicional de currículo. A proposta é que os alunos estudem fora das salas de aulas, em contato direto com as comunidades. Na experiência brasileira, narrou-se as experiências de alguns projetos exitosos no âmbito do Extelar que se utiliza da pesquisa-ação como principal método de pesquisa, reconhecendo que o pesquisador não possui um papel superior.

A décima terceira ágora, “Os desafios para a curricularização da Extensão nos Institutos Federais e as possibilidades de aproximação com a perspectiva teórico-metodológica proposta por Paulo Freire”, realizada em 03 de junho de 2024, contou com a participação de Wilson de Andrade Matos - (RETEP e IFSP); José Edivaldo Moura da Silva (IFPA); Tomé de Pádua Frutuoso (IFSC); Ana Cláudia Uchôa Araújo (IFCE) e Maria José Batista Bezerra de Melo (IFPB). A ágora foi mediada por Aline Schultheis (Extelar/UFPB e IFAM). Nesta ágora, foi feito um breve histórico da extensão, lembrando que ela assumiu e assume diferentes funções. Foi compartilhada a experiência do processo de inserção curricular da extensão no IFPA. Um aspecto exitoso lá, foi o processo de sensibilização de por que se faz extensão no currículo. Ainda foram destacados alguns desafios da inserção curricular da extensão, entre eles: a) compreensão da concepção de extensão no âmbito da comunidade acadêmica; b) o percentual de 10% estabelecido é muito alto e que irá comprometer os conteúdos necessários à formação profissional; c) aproximação com as áreas de grande pertinência social; e d) recursos orçamentários para viabilizar a efetivação da curricularização da extensão.

A décima quarta ágora fechou a segunda rodada de ágoras discutindo sobre “O lugar e as contribuições da Extensão em Educação Popular para a formação e o ensino superior e a interprofissionalidade”. Realizada em 16 de julho de 2024, contou com a participação de Flávia Reis de Andrade (UnB); Muna Muhammad Odeh (UnB); Marcelo Viana da Costa (UFRN); Valéria Oliveira de Vasconcelos (ANPED - GT de Educação Popular) e foi mediada por Pedro Cruz (UFPB e Abrasco). Nessa ágora foram discutidas algumas experiências de extensão: a experiência do curso de saúde

coletiva do Campus Ceilândia da UnB, um curso que nasceu da luta dos movimentos populares de Oaxaca – México e o projeto Rosas do Ventos de Brandão. Foram discutidas também questões relacionadas à colonialidade, diferenciando-a do colonialismo. Foi enfatizado a importância da colonialidade como um referencial que explora as relações de poder e os processos históricos que moldam dinâmicas cotidianas, originadas de eventos macro históricos. Marcelo destacou a necessidade urgente de a universidade refletir sobre seu papel na construção de uma sociedade mais justa, criticando a tendência de se afastar das realidades sociais e se concentrar em formações técnicas desvinculadas das necessidades reais das comunidades.

7.2 QUE EXTENSÃO QUEREMOS INSERIR NO CURRÍCULO?

Durante a pesquisa, ficou evidente que pensar a extensão na perspectiva da educação popular nos provoca a refletir sobre a metodologia, a intencionalidade política e as premissas éticas da extensão em suas áreas de atuação. Após ouvir as contribuições dos participantes das ágoras, tornou-se claro que esse deve ser o primeiro passo ao iniciarmos o processo de inserção curricular: refletir criticamente sobre qual perspectiva da extensão deve ser inserida nos currículos.

Na ágora “Curricularização da Extensão na Saúde Coletiva: quais princípios ético-políticos”, Humberto Tommasino, professor com muita experiência na área da extensão na Universidade do Uruguai, destacou as diferentes caracterizações que a extensão pode assumir e consequentemente influenciar a inserção curricular da extensão. Tommasino destacou que se não tivermos clareza do conceito de extensão que desejamos adotar corremos o risco de inserir nos currículos uma extensão que não contribuirá para a formação dos estudantes e nem para transformação da universidade e da sociedade. Em suas palavras:

> Porque aí temos um grande risco nesse processo de curricularização que nós já temos há algum tempo aqui no Uruguai, que já tem algum tempo também na Argentina. Que é curricularizar**, incorporar dentro da currículo as questões que são completamente negativas** à formação dos estudantes e deixando de lado as questões que são realmente formadoras e que têm a ver com o diálogo de saberes. Por isso é preciso, é necessário fazer uma delimitação das formas, das correntes da extensão, sabendo todos nós que **a extensão é um termo polissêmico**, que pode chegar a ser constituir um significante viciado (Tommasino, 2022, grifo nosso).

Tommasino destaca em sua fala o exemplo do Uruguai, o que é interessante porque a extensão universitária no Uruguai, especialmente no contexto da Universidade da República (Udelar), maior universidade do país com 85% das matrículas do ensino superior no país, é conhecida por sua integração da extensão com a formação acadêmica, buscando promover uma educação crítica e engajada com os problemas sociais. A extensão na Udelar foi inspirada na Reforma de Córdoba e tem sido vista como forma de vincular o ensino e a pesquisa à transformação social, enfatizando a colaboração entre a universidade e as comunidades populares. A política extensionista da Udelar busca contribuir para formação de estudantes capazes de interagir de maneira crítica e transformadora com os desafios da sociedade contemporânea (Menoni; Flores, 2023).

A institucionalização da extensão na Udelar iniciou em 1993 e é coordenada pela Comissão Setorial de Extensão e Atividades no Meio (CSEAM), por meio deste trabalho busca-se articular a política extensionista no currículo. A Udelar possui um documento, datado de 2009, que orienta a extensão nos currículos de graduação, buscando uma abordagem interdisciplinar e dialógica, integrando os saberes acadêmicos e populares. Essa política se sustenta em princípios como a priorização de setores sociais historicamente marginalizados e a interação com outras políticas públicas, com foco na transformação social (Menoni; Flores, 2023).

Tommasino enfatiza que a ausência de uma reflexão crítica sobre o tipo de extensão a ser inserida no currículo pode resultar em uma extensão que, ao invés de promover transformações, apenas reforçaria o caráter conteudista e transmissor de conhecimentos. Surge aqui uma contradição: a obrigatoriedade da extensão contribuirá para um currículo emancipador ou apenas reforçará sua fragmentação e enfoque meramente técnico? Embora a resposta ainda não seja definitiva, é possível afirmar que o resultado dependerá diretamente da forma como esse processo está sendo e será conduzido. Não podemos tratar apenas como um processo burocrático, precisamos ir a fundo, refletir sobre o papel da extensão na formação acadêmica e na relação com as comunidades.

Outro aspecto destacado por Tommasino é que a extensão é um termo polissêmico, ou seja, pode assumir diferentes sentidos e intencionalidades, a partir do contexto em que está inserida. Durante a pesquisa bibliográfica ficou evidente que no mundo e no Brasil a extensão não é neutra e pode ser utilizada para alienar ou emancipar (Freire, 1976). É preciso conhecer as diferentes vertentes da extensão e

de forma consciente escolher qual extensão estará presente na formação dos estudantes de graduação. Corroborando da ideia que a extensão é um termo polissêmico, na ágora “Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS: do ideal às questões atuais de sua implementação”, Amância (2023, grifo nosso), então Decana em Extensão da UNB, afirmou:

> [...] quando falamos da inserção curricular da extensão, não estamos falando de qualquer extensão, de qualquer tipo de extensão. E, na sociedade e nas universidades, **vivemos concepções distintas**. Tem momentos na história que prevalece uma concepção mais assistencial, mais de prestação de serviços, que têm a ver com o olhar sobre a universidade, sobre a educação, como espaço de mera reprodução do que está aí. O que nós concebemos e queremos com esse movimento é a transformação da universidade em espaço democrático. Por isso, o diálogo e a dialogicidade são para nós métodos muito caros. É por sustentado neles que nós organizamos todo esse processo.

Mais uma vez, fica evidente, na fala de Amância, que a extensão universitária pode assumir diferentes intencionalidades, variando conforme sua orientação e propósito. Essa multiplicidade de enfoques torna-se central na discussão sobre a inserção curricular da extensão, pois a maneira como a extensão é concebida pode levar a resultados distintos: de um lado, pode fortalecer a formação crítica e cidadã dos estudantes, promovendo a emancipação social e a transformação das realidades locais; de outro, pode se limitar a uma prática tecnicista, reforçando um caráter assistencialista ou mercantilista, sem promover uma interação genuína entre a universidade e a comunidade. Assim, ao incorporar a extensão nos currículos, é fundamental refletir sobre suas bases epistemológicas, intencionalidade política e impacto social (Araújo; Mélo; Cruz, 2021).

Na ágora “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva”, o professor Vasconcelos (2022, grifo nosso), um educador e extensionista popular, afirmou que:

> Há armadilhas nesse processo dessa institucionalização, dessa extensão nas comunidades. **Então, mais do que nunca, hoje nós temos que refinar e discutir bem que tipo de extensão nós queremos**. Antes, a gente ia sem preparo para as comunidades e a nossa ignorância nos salvava. [...] Então, a universidade tem muitos doutores que acham que a extensão hoje tem muitos caciques. E a **gente tem que agora enfrentar teoricamente também**, discutir que extensão é essa que gera protagonismo, que gera a criação de novas práticas que possam renovar o SUS nesse momento de crise que nós estamos vivendo.

A fala de Vasconcelos destaca a necessidade urgente de refletirmos teoricamente sobre o tipo de extensão que queremos inserir no currículo, destacando as “armadilhas” que podem surgir nesse processo. Ele nos alerta para o risco de reproduzirmos práticas extensionistas desconectadas da realidade das comunidades, reforçando hierarquias acadêmicas em vez de promover o protagonismo comunitário. Ao utilizar a analogia “caciques” na extensão, Vasconcelos critica a concentração de poder e saber na figura de acadêmicos, expõe uma contradição que precisamos enfrentar: a extensão não pode ser uma imposição de conhecimentos acadêmicos sobre as comunidades, mas sim uma forma de interação dialógica.

Silvan, educador popular e representante do movimento social, na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar dos movimentos sociais populares”, iniciou sua fala destacando a importância e o desafio do tema em discussão. Ele começou fazendo perguntas provocativas: "Que extensão temos e qual é a extensão que queremos?" Para ele, essas são questões fundamentais que não podemos deixar de fazer. Silvan expressou sua compreensão de que tanto a academia quanto a extensão enfrentam um dilema.

Silvan enfatizou ainda a necessidade de abordar a curricularização da extensão com uma visão ética e política, antes mesmo de se focar exclusivamente nos aspectos curriculares. Ele argumentou que a própria extensão universitária precisa resolver seus dilemas éticos, políticos e institucionais para evitar perpetuar um modelo de ensino eurocêntrico, que organiza o conhecimento de forma fragmentada e separada, criando sujeitos igualmente fragmentados. Silvan destacou a importância de a academia se aproximar dos movimentos sociais, mas de forma respeitosa e em novos patamares, considerando as contradições e incoerências existentes tanto nos movimentos quanto na universidade. Ele defendeu que é necessário um diálogo franco e respeitoso entre a academia, os movimentos sociais e a extensão para construir agendas possíveis. Silvan criticou a extensão hegemônica presente nas universidades, classificando-a como machista, homofóbica, xenófoba, misógina e racista, e enfatizou a necessidade de desconstruir essas características negativas.

Diante deste cenário, Silvan afirmou que é necessário construir uma nova forma de extensão, uma que seja verdadeiramente popular, não apenas no sentido de ser acessível, mas também de promover liberdade, libertação e emancipação. Ele destacou que essa nova extensão deve ser antirracista, antimachista, antimisógina e antissexista. Além disso, ressaltou que ela deve, acima de tudo, ser inclusiva, capaz

de lidar com as diferenças dos movimentos sociais. Para Silvan, essas questões são fundamentais para que se construa a possibilidade de uma extensão universitária que seja transformadora e alinhada com as lutas sociais. Questões estas que precisam ser debatidas com os movimentos para resolver os dilemas.

Silvan provoca um questionamento essencial ao trazer a reflexão sobre a extensão que temos e a extensão que queremos. Essa indagação revela a necessidade de compreender a inserção curricular da extensão não como um processo meramente administrativo ou técnico, mas como uma disputa epistemológica e política na universidade. O dilema apontado por Silvan está enraizado na própria estrutura acadêmica do ensino superior, já analisado nesta tese, historicamente marcada por hierarquias de conhecimento que excluem os saberes populares. Dessa forma, o desafio da inserção curricular da extensão remete ao desafio de redefinir o próprio papel da universidade, rompendo uma lógica de produção de conhecimento eurocêntrica que fragmenta os sujeitos e desconsidera epistemologias oriundas dos movimentos sociais e das populações historicamente marginalizadas.

Ao afirmar que a inserção curricular da extensão deve ser abordada como uma questão ética e política, Silvan propõe um deslocamento que implica reconhecer que as universidades não são instituições neutras, mas espaços de disputa de projetos de sociedade, onde a produção do conhecimento pode tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para sua superação. A crítica à extensão universitária hegemônica descrita como machista, homofóbica, xenófoba, misógina e racista – deve ser compreendida à luz das estruturas institucionais que historicamente legitimam tais opressões e não fazem nada para combatê-las. A superação dessa universidade demanda a construção de uma nova cultura acadêmica, em que os movimentos sociais não sejam meros objetos de estudo, mas participantes ativos de todo processo.

A defesa de uma extensão popular, conforme pontuado por Silvan, exige que a universidade reconheça os movimentos sociais como coautores na construção de processos formativos. A inserção curricular da extensão não é uma questão que se esgota dentro dos limites da academia; ao contrário, ela deve extrapolar esses espaços e alcançar as comunidades. Esse envolvimento é essencial, pois são as comunidades que vivenciam diretamente as das ações extensionistas que têm muito a contribuir com seus saberes e experiências. Ao incluir os movimentos sociais e as

populações locais no debate, criamos uma extensão mais dialógica e comprometida com a transformação social, em que a interação dialógica entre academia e sociedade se torna o pilar central da construção de um processo educativo emancipador. Essa abertura fortalece a extensão como meio para o desenvolvimento de práticas socialmente relevantes.

É notório, a partir das falas dos participantes, que o processo deve começar com uma reflexão crítica acerca da extensão que desejamos inserir no currículo, visto que o conceito de extensão é polissêmico e carregado de intencionalidades. Nesse sentido, é imprescindível questionar: que extensão será inserida no currículo, considerando o desejo de que ela adote a perspectiva da educação popular? Os participantes das ágoras deixaram bem evidente que extensão é essa.

Em sua fala Tommasino (2022), na ágora “Curricularização da extensão na saúde coletiva: quais princípios ético-políticos”, destacou três tipologias de extensão universitária que estão postas no cenário atual. Segundo ele, duas têm sido trabalhadas por ele e companheiros no Uruguai e outra pelos companheiros chilenos. Ainda destacou que, são versões que não circulam muito a nível de América Latina, mas é importante pensar a extensão dentro dessas variações. Em suas palavras:

> Uma tipologia nós temos trabalhado a ponto de partida da obra de Paulo Freire. A leitura de Freire dá para poder pensar esse vínculo, essa relação entre educadores, educadoras populares e setores populares, que ele já caracteriza nas suas primeiras obras, fundamentalmente na extensão da comunicação, na pedagogia do oprimido, mas que ele depois vai trabalhando também em outras obras que ele escreve em sua vida mesma. Então, aí nós temos uma primeira tipologia, com uma leitura atenta da obra de Freire, que parte por uma tipologia que é dual, que é uma tipologia dicotômica.
> Uma questão que ele denomina como bancária, aí ele faz essa denominação especial, que tem a ver com posturas de invasão cultural, posturas de doação, posturas de entrega para Freire, de transferência tecnológica, que nós falamos em outros momentos da nossa produção intelectual (Tommasino, 2022).

Tommasino destaca a primeira vertente da extensão com a extensão denominada por Paulo Freire como invasão cultural. Esse tipo de extensão se baseia em uma ação antidialógica, ou seja, quando a universidade, em vez de promover o diálogo e a troca de saberes com a comunidade, impõe seus próprios conhecimentos, valores e práticas. Esse tipo de extensão considera as pessoas da comunidade como objetos passivos que devem receber conteúdos previamente elaborados pela academia, negando sua capacidade de interagir criticamente com a realidade. Para

Freire, tal prática não promove a educação libertadora, mas sim uma “domesticação” que reforça a superioridade do conhecimento acadêmico sobre os saberes populares, impondo uma visão de mundo externa à comunidade (Freire, 1976).

A extensão destacada por Tommasino assemelha-se com a extensão assistencialista e mercantilista. Conforme explorado nos capítulos teóricos desta tese, a extensão assistencialista está vinculada a concepção que a universidade deve levar conhecimento prontos e acabados para as comunidades, ofertando serviços que possam resolver alguns problemas sociais. A concepção mercantilista visa a elaboração de bens e serviços em parceria com o setor privado, transformando o trabalho universitário em uma mercadoria. Nessa perspectiva, a extensão se alinha às demandas do mercado, priorizando o acúmulo de capital e atendendo aos interesses daqueles que financiam as atividades, em detrimento das necessidades sociais (Araújo; Mélo; Cruz, 2021). Estas concepções foram amplamente criticadas durante as ágoras, principalmente, por representantes dos fóruns de extensão, movimentos sociais, estudantes, membros dos GT da Abrasco, entre outros participantes. Depreende-se assim, que não são estas concepções de extensão que desejamos inserir no currículo.

Outra perspectiva da extensão destacada pelo professor Tommasino é oriunda de uma educação fascista ou espontaneísta. Freire destacou, na década de 1980, que na educação fascista ou espontaneísta o educador e educadora perdem seu papel de problematizar e estabelecer vínculos entre educadores, educadoras e setores populares. O educador simplesmente aceita, de alguma forma, as questões vinculadas à ideologia dominante que estão incorporadas dentro do senso comum dos setores populares. Essa seria outra forma de pensar a extensão, de realizar a extensão, uma negação completa do conhecimento científico e da rigorosidade. Se despreza toda a academia, toda rigorosidade e teoria abstrata é pouco útil, é puro intelectualismo. Neste contexto, Freire (1996) caracteriza uma posição do educador, da educadora, que fica sem problematizar os saberes.

Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) argumenta que ensinar exige uma postura metodologicamente rigorosa, que não se conforma com a aceitação passiva do senso comum ou das ideologias dominantes. No contexto da educação fascista ou espontaneísta, o educador perde sua capacidade de problematizar a realidade e de construir um diálogo crítico com os setores populares, o que resulta na reprodução de valores que reforçam o *status quo*. Essa falta de problematização, segundo Freire

(1996), representa uma abdicação da função educacional mais profunda, que é desafiar e transformar a consciência das pessoas. A rigorosidade metódica, ao contrário, exige que o educador questione continuamente as relações de poder e as ideologias, promovendo um ensino que estimule a autonomia e a criticidade dos educandos, em oposição à reprodução das ideologias dominantes.

Tommasino destacou também em sua fala que a terceira perspectiva da extensão surge na mesma obra de Freire, uma extensão que na verdade se constitui como comunicação. Neste contexto, surge uma extensão problematizadora, que depois passa a se denominar educação popular e que hoje, para eles, é a extensão crítica. Tommasino destaca que existe um grupo de Extensão Crítica, Teorias e Práticas na América Latina e Caribe. Por meio deste grupo está sendo produzido muito material para servir de base teórica, metodológica e ética para a extensão crítica. A extensão crítica assemelha-se ao que conhecemos, no Brasil, de Extensão Popular, principalmente no norte do país. Citando Paulo Freire, Tommasino afirmou:

> Ele fala, existe uma forma radicalmente democrática, revolucionária para os educadores, nosso vínculo, existe uma sustentabilidade democrática e ele planteia o objetivo de nós como educadores, educadoras. A educação popular se planteia como um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação do poder popular. Ele vincula fortemente o poder popular com a tarefa nossa de educadores e o trabalho conjunto, colaborativo com os setores populares.

O conceito de extensão crítica citada por Tommasino é originário de processos emancipatórios na América Latina ligados fundamentalmente aos movimentos operários e camponeses. Está fortemente relacionado com a educação popular e pesquisa-ação que emanam desses processos de luta. Segundo Medina, Tommasino e Toni (2018) a extensão crítica caracteriza-se como um processo educacional transformador que busca superar a tradicional relação unidirecional entre educador, educando e comunidade, promovendo um espaço de aprendizado mútuo. Nesse contexto, tanto o professor, quanto o aluno, quanto comunidade desempenham papéis ativos na construção do conhecimento, sem hierarquias rígidas. A extensão crítica visa vincular criticamente o saber acadêmico ao saber popular, gerando novas formas de conhecimento que respondem aos problemas sociais. Além disso, fomenta o desenvolvimento de práticas associativas e colaborativas que contribuem para a superação de questões sociais significativas. Outro aspecto fundamental é seu caráter

humanizador, integrando ensino, pesquisa e extensão em uma abordagem pedagógica que está em contato direto com a realidade social.

O infográfico extraído do capítulo "*Extensión Crítica, Integralidad u Sistemtización, algunos abordajes teóricos metodológicos*" (Figura 19), do livro *Extensión crítica: construcción de uma universidad en contexto Sistematizaciones de experiencias de gestión y território de la Universidad Nacional de Rosario,* nos auxiliam visualizar com mais clarezas as bases da extensão crítica.

Figura 19 – *Extensión critica*: bases

Fonte: Medina, Tommasino e Toni (2018, p. 29).

Nesse sentido, é interessante ressaltar que a extensão crítica e a extensão popular compartilham fundamentos como na transformação social e a participação ativa dos sujeitos envolvidos. As duas abordagens se afastam da tradicional visão bancária de transmissão de conhecimento e promovem práticas extensionistas que buscam o diálogo, a participação ativa e a valorização dos saberes populares. A extensão crítica, assim como a extensão popular, mantêm relações horizontais, onde universidade e comunidade constroem junto novos conhecimentos. Além disso, ambas teorias defendem que a extensão deve ir além de ações pontuais, servindo como uma prática transformadora que contribua para a emancipação social e política, visando enfrentar as causas estruturais das desigualdades sociais (Cruz, 2013;

Medina; Tommasino; Toni, 2018). Depois de apresentar as diferentes concepções de extensão, Tommasino (2022) comentou:

> Qual é a forma fundamental que nós temos que incorporar no currículo? Sem dúvida nenhuma, a incorporação da extensão crítica, da extensão popular é o verdadeiro caminho de transformação para a formação integral de nossos estudantes, nossas estudantes, e para a transformação de nossas universidades e em um sentido de universidade popular.

A extensão crítica é um encontro com as massas populares e os educadores. Baseado na obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, Tommasino, nos lembra que o papel do educador é evitar que a cabeça dos oprimidos sejam hotel para as ideias do opressor. Temos que problematizar o saber popular e junto com o conhecimento científico, que possui uma episteme um pouco diferente, buscar a construção de um novo saber, de um novo conhecimento, de transformação radical da realidade. Isso é extensão crítica, afirmou o professor Tommasino.

Na ágora “O lugar e as contribuições da Extensão em Educação Popular para a formação e o ensino superior e a interprofissionalidade”, o professor Cruz (2024), educador popular, líder do Extelar e coordenador das ágoras junto a Abrasco afirmou:

> Dentro desse processo todo, algo que ficou muito forte para nós em todo o percurso foi, não queremos inserir curricularmente ou fazer a curricularização de qualquer extensão. Nós precisamos defender uma extensão que se paute por uma perspectiva dialógica.
> Nós precisamos estar atentos e atentas em extensões que, como Paulo Freire bem caracterizou, ainda hoje se comportam como uma perspectiva de invasão cultural nos territórios, nas comunidades, nos serviços. Nós precisamos pensar em práticas de extensão, junto às quais a comunidade tem um protagonismo também, construindo junto com a comunidade, e que os estudantes não sejam tarefeiros e tarefeiras, sejam coautores e coautoras dessa caminhada. E, por fim, resumindo, tem vários outros aspectos, mas uma extensão que provoque a universidade.
> A mudar e a repensar a sua forma de fazer o ensino e a pesquisa também. Uma extensão, portanto, que seja uma extensão provocadora, no melhor sentido da palavra, para repensar o ensino e repensar a própria pesquisa, e repensar o próprio modelo de universidade. Essa extensão provocante, provocadora, mas também intensamente humanizadora, e que nos mobiliza nesse sentido de buscar sonhos e caminhos e possibilidades de justiça social, ela tem base numa metodologia bastante consolidada, que é a educação popular, que a gente tem colocado como uma pedagogia crítica latino-americana, muito brasileira também, mas que muito vem sendo também aperfeiçoada por companheiros e companheiras da América Latina há muitos anos, e também de vários outros países e culturas. a educação popular não é uma temática específica da extensão. Ela busca ser uma forma de a gente pensar a metodologia, a intencionalidade política, as premissas éticas da extensão em qualquer área que seja (Cruz, 2024).

Pedro sublinhou a importância de desenvolver práticas de extensão nas quais a comunidade desempenhe um papel protagonista, construindo conjuntamente com a universidade, e onde os estudantes sejam coautores desse processo, em vez de meros executores de tarefas. Ele reforçou que a extensão deve ser provocadora, no sentido positivo, estimulando a universidade a repensar suas abordagens de ensino e pesquisa, e até mesmo seu próprio modelo institucional. Essa extensão, ao mesmo tempo provocante e humanizadora, deve nos mobilizar em direção a sonhos, caminhos e possibilidades de justiça social. Na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar do movimento estudantil, a participante Gomes, residente de nutrição e participante do PNAB, comentou:

> [...] e como é que a gente vai introduzir uma extensão que não seja de dominação, que não seja um processo somente assistencialista, de chegar numa comunidade e somente impor e fazer a extensão universitária ser uma obrigação completamente destituída de propósito e de produção de sentido. Então, eu acho que a gente precisa, e eu fico muito feliz que eu esteja aqui, nesse momento, dialogando com outras pessoas que vivenciam a extensão universitária, e eu acredito, assim, que tem um compromisso também maior, e que compreende a **extensão universitária como um espaço coletivo de proposição, de diálogo, de produção de saberes e produção de sentidos, bem importante para mudar a nossa realidade** (Gomes, 2023, grifo nosso).

E a extensão popular é essa extensão, pois ela se caracteriza por orientar uma cultura universitária comprometida com os esforços de comunitários, estudantes e servidores, consolidando metodologias capazes de promover apoio acadêmico às lutas das classes populares na busca pela plena cidadania e na realização de seus direitos (Cruz, 2017b). Neste sentido, José Francisco Melo, educador popular, professor aposentado da UFPB, precursor da extensão popular na Paraíba, na ágora “Fundamentos e princípios para a Curricularização da Extensão em uma perspectiva dialógica”, afirmou que:

> A gente tem discutido bastante, eu parto sempre da posição de que a extensão, como temos colocado em vários debates do Extelar, é sempre **um trabalho social**, não é? Porque ela já foi uma coisa que vai para a sociedade, outra coisa que vem de lá para fora, como se a universidade não fosse sociedade. Ela também o é. Então, eu diria que, filosoficamente, **a extensão é um trabalho**. Sendo um trabalho, ela é social, porque não tem sentido a extensão sozinha, o sujeito só. Por isso, social tem um, tem o outro. **E ela precisa ter uma utilidade também.** Os humanos somos assim (Francisco, 2023, grifo nosso).

Francisco ressaltou que, filosoficamente, a extensão é essencialmente um trabalho. Sendo um trabalho, ela é social por natureza, pois não faz sentido a extensão ocorrer isoladamente; ela requer a interação entre sujeitos. Portanto, a extensão deve ter uma utilidade concreta, refletindo a necessidade humana de interação e propósito. Para ele, este trabalho é social e útil, e tem o objetivo de promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Francisco destacou que essa indissociabilidade pode ser debatida filosoficamente de diversas maneiras. A extensão deve não apenas promover a integração entre ensino e pesquisa, mas também incentivar mudanças que conduzam à emancipação, independentemente do ambiente em que esteja sendo realizada.

Nas palavras do professor Francisco, encontramos o conceito de extensão popular, já abordado e analisado anteriormente nesta tese, mas que se faz necessário retomar neste ponto. A extensão popular pode ser entendida como um trabalho social útil, que se desenvolve por meio de uma ação crítica orientada pela construção participativa e compartilhada. Seu objetivo é articular o ensino e a pesquisa na mobilização de experiências e reflexões em contextos adversos, comprometendo-se com a superação de problemas sociais e com o enfrentamento à exclusão social e à desumanização (Cruz, 2017b). Outros participantes também demonstram em sua fala que militam por esta extensão. Na ágora “Curricularização da Extensão na Saúde Coletiva: quais princípios ético-políticos”, a professora Anelise Rizzolo (2022), professora da UnB, ressaltou em sua fala:

> Olhando a concepção de extensão que a gente defende, alinhada com a capacidade contra hegemônica que ela tem, alinhadas com os princípios da educação popular e libertária, que reconhece o conhecimento popular, que quer interdisciplinaridade, que estimula a interprofissionalidade, que entende que é insociável entre o pé ensino, pesquisa e extensão, que acha que ela é capaz e precisa tensionar mudanças dentro da própria instituição, que entende que é possível, que é importante uma interação dialógica da comunidade com a sociedade, entendendo que tem que ser de baixo para cima, não é a gente chegar lá e dar uma palestra e dizer olha, é super importante que vocês entendam sobre alimentação saudável, mas não, quais são as demandas que a sociedade de fato tem para com a sociedade, que quer estimular uma visão crítica do educador com o educando, Então, entendendo essa concepção toda, a gente pauta a extensão nessa relação com a universidade.

Embora não cite de forma explícita a extensão popular, Anelise cita características marcantes dessa extensão. A extensão popular possui um conjunto de características que a diferenciam de outras perspectivas extensionistas e se configura,

nas palavras de Anelise, contra hegemônica. Outra característica marcante da extensão popular, que também foi abordado por Anelise é o reconhecimento do saber popular. Ao se contrapor à lógica tradicional da universidade, que historicamente privilegiou uma produção de conhecimento hierarquizada e eurocêntrica, a extensão popular valoriza e reconhece os saberes das comunidades e movimentos sociais (Cruz, 2017b).

Outra característica da extensão popular que observamos na fala da professora Anelise é a defesa da interdisciplinaridade e da interprofissionalidade, características que possibilitam uma leitura integradora da realidade social. A fragmentação do saber em disciplinas é um dos desafios que a extensão popular busca superar, incentivando práticas que articulem diferentes áreas do conhecimento e promovam ações conjuntas entre profissionais e estudantes de diferentes áreas do saber (Cruz, 2017b). A extensão popular busca constantemente o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e motiva mudanças dentro da própria instituição. Sua atuação vai além da realização de projetos isolados, mas busca também modificar as concepções pedagógicas, currículos e metodologias dos cursos de graduação (Cruz, 2017b).

Outra característica marcante da extensão popular é o estímulo da visão crítica do educador, educando e comunitários. Assim, por meio da extensão popular se reconhece a importância de manter uma interação dialógica com a sociedade, entendendo que a relação a ser construída deve ser sempre horizontal. Dessa forma, a extensão popular se consolida como uma prática comprometida com a formação acadêmica crítica, com a luta por uma universidade democrática, que dialogue com os setores populares e se comprometa com a transformação social e enfrentamento das desigualdades sociais (Cruz, 2017b).

Diversos participantes das ágoras ressaltaram que a extensão que desejamos inserir no currículo é a extensão popular, a qual incorpora os princípios e fundamentos da educação popular, amplamente inspirados no pensamento de Paulo Freire. Devido à limitação de espaço nesta tese, as reflexões e falas apresentadas até aqui sintetizam a essência da categoria em análise: a inserção curricular da extensão deve ser precedida por uma reflexão crítica sobre o tipo de extensão que queremos perpetuar, tanto na formação acadêmica quanto nas relações com as comunidades. A extensão universitária é um campo de disputa em que princípios éticos, políticos e filosóficos se

materializam, conforme intencionalidades que podem variar entre uma educação domesticadora ou emancipadora.

Ainda é importante destacar que durantes as observações realizadas componente curricular cuidado em saúde na comunidade foram possíveis perceber como é a prática de extensão popular inserida ao currículo da graduação. Foi possível observar durante as quatro semanas, que na verdade, a extensão que desejamos inserir no currículo é uma extensão construída de forma compartilhada com diversos atores: professores, estudantes e comunitários, promovendo assim a participação social ativa e crítica. É uma extensão que vê o ser humano como centro das práticas, pois vem de uma educação humanizadora, por isso a escuta é ativa e empática. É uma extensão que se importa, por isso é necessário pensar em conhecer a fundo os territórios e na convivialidade. É uma extensão que se conecta com as lutas e resistências da comunidade. E por fim, é uma extensão ancorada no diálogo. Nos próximos itens deste capítulo será possível observar de forma concreta como isso se materializou durante a observação participante.

Reconhecer que a extensão é um conceito plural, com diferentes intencionalidades, nos conduz à certeza de que a extensão a ser incorporada nos currículos deve ser aquela que se alinha profundamente ao compromisso social, ou seja, a extensão popular. Prosseguir na inserção curricular sem essa consciência crítica, sem distinguir as diferentes abordagens da extensão, corremos o risco de fortalecer perspectivas assistencialistas e mercantilistas, que distorcem o verdadeiro propósito da extensão universitária, e que devem ser completamente rejeitados.

7.3 CARACTERÍSTICAS NECESSÁRIAS DAS AÇÕES DE EXTENSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A INSERÇÃO CURRICULAR

As próximas seis categorias destacam as características fundamentais que as ações de extensão, orientadas pela perspectiva da educação popular, devem assumir. Essas características são essenciais para garantir que o processo de inserção curricular da extensão nas instituições de ensino superior seja coerente com os princípios de emancipação, participação ativa e transformação social que norteiam a educação popular. Ao analisar as categorias aqui apresentadas, fica evidente que a inserção curricular da extensão deve ir além de práticas pontuais que levem respostas prontas para as comunidades. As dimensões aqui analisadas são como guias para

orientar o fortalecimento dos vínculos entre instituições e comunidades, por meio de práticas extensionistas que valorizem os saberes populares.

7.3.1 Ações de extensão precisam ser processuais levando a um conhecimento profundo dos territórios

Uma das principais características das ações de extensão assistencialistas e mercantilistas é que elas são pontuais. Os acadêmicos chegam a comunidade, tomados de conhecimentos, realizam as ações e vão embora. Não se cria um vínculo com as pessoas. As ações acontecem de forma isolada. A extensão que desejamos inserir no currículo tem como base uma presença constante nos territórios, construindo no dia a dia vínculos de confiança (Cruz, 2024).

O conceito de território nas ciências sociais pode ser entendido como uma construção multidimensional que envolve aspectos econômicos, políticos e culturais, sempre relacionados ao espaço. Inicialmente, o território estava vinculado ao controle estatal e à delimitação de fronteiras, especialmente no contexto da geografia política clássica. No entanto, a noção de território evoluiu para uma compreensão mais complexa, integrando relações sociais, poder e culturais (Vale; Saquet; Santos, 2005).

Com base nesse conceito de território, entende-se que a presença dos acadêmicos deve ir além da mera compreensão geográfica. Para construção de uma extensão baseada na educação popular é fundamental compreender os elementos sociais, econômicos, políticos e culturais que compõem o território. Não se trata apenas de identificar ruas e casas na comunidade, mas de reconhecer que o território é habitado por pessoas. É por meio das interações humanas que se constrói um conhecimento mais profundo e significativo da realidade local, promovendo uma aprendizagem mútua.

Processual refere-se a um processo que se desenvolve em etapas, de forma contínua e gradual, ao longo do tempo. Nesse sentido, o termo implica que as ações ou eventos estão ligados por uma sequência de fases inter-relacionadas, onde cada etapa depende do progresso das anteriores. No contexto da extensão universitária ser uma ação processual sugere que as mudanças e aprendizados ocorrem de forma constante e progressiva, em vez de serem ações pontuais ou isoladas. Isso ficou bem evidente na observação participante e na fala dos convidados das ágoras, conforme passaremos a discorrer a seguir.

Na observação participante do Componente Curricular Atenção à Saúde na Comunidade I do curso de Medicina, na qual a metodologia é a extensão popular, tivemos a oportunidade de conversar com a Dona Dora, líder comunitária da região e pessoa ativa em todas as práticas de extensão. Ela tem 71 anos, é sertaneja, se mudou para João Pessoa em 1976 para ser empregada doméstica. Em 1988, ela se mudou para o bairro Cristo Redentor, bairro que acontece as ações de extensão observada durante a pesquisa.

A líder comunitária contou como foi a chegada do Programa de Práticas Integrais de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB), que está vinculado aos Departamentos de Promoção da Saúde e Nutrição da UFPB. Conforme já explicado anteriormente nesta tese, o PINAB, está fundamentado nos princípios da educação popular, com uma concepção de extensão que se baseia no trabalho social de relevância. Ela relatou que quando fizeram o contato inicial a primeira ideia dela foi de resistência, ela pensou: o que um nutricionista pode contribuir com nossa comunidade? Apesar de não ter clareza de como o PINAB poderia contribuir com a comunidade, ela aceitou escutar a proposta.

Após participar das primeiras atividades do PINAB, a líder comunitária relata uma mudança positiva em relação à presença dos estudantes e professores na comunidade. A partir da vivência e convivência, Dora mudou de atitude e reconheceu que as atividades de extensão beneficiam tanto a comunidade quanto a formação dos estudantes. Segundo ela, os estudantes passam a enxergar a comunidade de maneira mais positiva, pois geralmente o bairro é visto como uma favela, o que leva muitos estudantes evitarem desenvolver ações na área. As ações de extensão são uma oportunidade para os estudantes verem aqueles moradores como humanos que também necessitam de cuidados e atenção. A comunidade abriga uma grande quantidade de idosos sem assistência familiar, e os grupos criados pelo projeto proporcionam ocupação e ajudam a evitar pensamentos negativos, relatou a líder comunitária.

Neste contexto, a líder comunitária citou dois exemplos de como o PINAB beneficia a comunidade. Durante as visitas domiciliares os estudantes, ao realizar uma escuta ativa e respeitosa da realidade vivenciada pela moradora, perceberem que ela estava tomando uma medicação incorreta. Em vez de se limitarem a intervir de forma unilateral, os estudantes buscaram articulação com serviços de saúde uma solução que respeitasse a autonomia da moradora, promovendo a cogestão do

cuidado. Outro exemplo destacado pela líder comunitária foi o de uma senhora que se encontrava em profunda depressão. A prática extensionista, ancorada nos princípios da educação popular, possibilitou um espaço de acolhimento e construção de vínculos, onde o diálogo e a escuta sincera foram elementos para fortalecer a autoestima e seu sentimento de pertencimento àquela comunidade. Mais do que uma simples assistência pontual, os estudantes atuaram como mediadores de um processo no qual a própria moradora se sentiu encorajada a buscar ajuda médica, evidenciando o papel emancipatório da extensão popular.

Vale destacar que as famílias atendidas pelos estudantes da disciplina são indicadas pela líder comunitária, que realiza um mapeamento e identifica aquelas que, em sua avaliação, têm maior necessidade de cuidados e atenção. A líder comunitária participa ativamente da cogestão das ações de extensão na comunidade, por meio de um diálogo constante com as equipes envolvidas e de sua atuação direta. Um exemplo dessa participação pode ser observado no grupo de relaxamento e bem-viver, onde a líder esteve presente, ouvindo e dialogando com os comunitários. No início das atividades, a líder comunitária enfatiza a importância de caminhar pela comunidade junto com os estudantes. Além de apresentar a comunidade aos alunos e isso demonstra para comunidade local o apoio da líder comunitária aos estudantes, o que possibilita a construção de uma relação de confiança.

A líder comunitária relatou ainda que durante as visitas dos estudantes ela observa um interesse autêntico pelas famílias e genuína empatia pelas pessoas. Mesmo que os estudantes não possam resolver todos os problemas dos moradores, as visitas se tornam momentos de desabafo, quase como uma forma de terapia para aqueles que são atendidos. Além disso, os estudantes auxiliam os moradores a procurarem médicos, realizarem exames e adquirirem medicamentos. Eles também apresentam às famílias possibilidades de políticas públicas que podem oferecer suporte às suas necessidades.

A líder comunitária complementa, destacando a diferença entre o trabalho realizado pela universidade e o dos políticos. Enfatiza que os políticos só aparecem na comunidade quando têm interesse em se eleger, utilizando seus projetos como ferramentas de politicagem. Por outro lado, os projetos de extensão desenvolvidos até agora pela UFPB se apresentam sem interesses egoístas, dedicados genuinamente ao benefício da comunidade.

A conversa com a líder comunitária destacou a coerência das ações de extensão em andamento com os princípios da educação popular. Essas ações, promovidas pelo PINAB, estão presentes na comunidade há pelo menos 17 anos. Inicialmente, conforme relato da líder comunitária, houve resistência quanto à realização das atividades de extensão, pois, para ela, essas iniciativas pareciam irrelevantes. No entanto, a presença contínua dos acadêmicos, aliada ao diálogo constante com a comunidade, foi fundamental para que essa percepção mudasse. Ao longo desses anos, foi possível observar a construção de uma relação genuína entre a universidade e a comunidade, algo que não teria sido possível com ações pontuais e desconectadas.

O componente curricular atenção à saúde na comunidade está alocado no currículo no primeiro semestre do curso de Medicina e é um componente curricular onde a extensão permeia como principal metodologia de aprendizagem. A turma observada foi a turma 119 da UFPB. É importante destacar que os componentes curriculares observados já faziam parte do currículo do curso de medicina antes do movimento de inserção curricular obrigatória da extensão. Para realização do componente curricular os alunos da turma foram divididos em cinco grupos. Para cada grupo um professor ficou responsável. O grupo observado está sob a responsabilidade do professor Pedro Cruz. O grupo de alunos é composto por 11 alunos. Esses alunos estão organizados em quatro duplas e um trio que visita semanalmente cinco famílias da comunidade. Destas, duas são senhoras que vivem sozinhas, outras duas são senhoras que residem com outros membros da família, e há também um senhor que vive com outros familiares. Todas essas famílias são atendidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e atualmente possuem algum problema de saúde.

O componente curricular está organizado da seguinte forma: todas as segundas-feiras na primeira hora, os alunos se reúnem no salão comunitário da Igreja Católica São Lucas. Em uma roda de conversa os alunos compartilham suas perspectivas sobre a última visita realizada às famílias, apresentam os objetivos da visita do dia e o professor problematiza algumas questões relevantes para as práticas. Em alguns dias, após a roda de conversa, os alunos fazem leituras de textos previamente escolhidos pelo professor ou fazem registros no diário de campo. Após este momento, os alunos seguem para casa das famílias. Durante as visitas, por meio de uma relação dialógica, procuram obter informações que ajudem a compreender o

estado de saúde e a situação da pessoa visitada. Por volta de 11 horas, os alunos retornam para o salão da igreja e uma nova roda de conversa é realizada para problematização das situações e questões observadas durante as visitas.

Segundo Cruz (2015), às visitas domiciliares são significativas, pois possibilitam aos estudantes vivenciar e sentir o cotidiano, as contradições, os limites e potenciais dos grupos sociais do território. Os estudantes aprendem a escutar os membros das famílias e compartilham saberes e experiências. Por meio das visitas são construídos “vínculos solidários de companheirismo e participação, através de uma relação de confiança” (Cruz, 2015, p. 184).

Freire (1994) nos lembra que a educação popular envolve um processo de humanização, na qual devemos buscar uma formação humana integral para desenvolver suas capacidades críticas com vistas à emancipação. Neste sentido, o diálogo, a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento assumem um papel fundamental. Nestes processos educativos a criação de vínculos torna-se fundamental. Ainda para Freire (1976), sem uma relação dialógica, a educação e consequentemente a extensão se torna uma invasão cultural, onde os saberes populares são totalmente desconsiderados. Assim, para a educação popular, criar vínculos horizontais é fundamental para que o processo educativo seja libertador e contribua para a humanização de todos os envolvidos, respeitando suas trajetórias e promovendo a autonomia dos sujeitos.

Ainda durante a observação participante do componente curricular, no dia 11 de março de 2023, durante a caminhada de volta para o salão da igreja, onde acontecem as rodas de conversa, os estudantes comentaram sobre as atividades avaliativas: a construção de um diagnóstico do território. Essa atividade, solicitada pelo professor, deve ser entregue de forma escrita durante o semestre e tem o objetivo de proporcionar aos estudantes um conhecimento sobre a comunidade em que realizam as práticas extensionistas.

O diagnóstico territorial contribui para que os estudantes compreendam as dinâmicas sociais, econômicas, culturais e ambientais da comunidade. Para sua elaboração é necessário que os estudantes realizem observação, conversem com moradores e lideranças comunitárias, levantem dados sobre infraestrutura, serviços básicos e condições socioeconômicas. Neste processo a participação e interlocução com as lideranças comunitárias é fundamental, pois elas conhecem de forma profunda o território, as demandas históricas, as lutas, e outros aspectos essenciais para se

conhecer o território. O diagnóstico construído não deve conter apenas a ótica acadêmica, mas uma elaboração conjunta onde a escuta se torna essencial.

Com base nessas atividades, estudantes e professores podem pensar de forma coletiva estratégias para promover o desenvolvimento sustentável, melhorar a qualidade de vida da população e reduzir as desigualdades sociais e territoriais. Esse processo é muito mais que uma atividade avaliativa, mas é também um exercício prático de diálogo de saberes e de participação social. O diagnóstico territorial permite que a extensão desenvolvida na comunidade não seja uma ação isolada, mas um movimento contínuo de interação entre universidade e comunidade, no qual o planejamento das ações respeita às prioridades locais e fortalece a autonomia da comunidade. A atividade apresentada pelo professor é um exemplo palpável de atividade avaliativa que pode ser proposta em componentes curriculares que envolvem a inserção curricular da extensão.

Outra observação que demonstra a necessidade a importância da presença permanente nos territórios e convivialidade foi em das atividades realizadas no grupo de relaxamento e bem-viver, a atividade também integra o PINAB, que está vinculado ao Departamento de Promoção da Saúde e Nutrição da UFPB. O PINAB, criado em 2007, está fundamentado nos princípios da educação popular, com uma concepção de extensão que se baseia no trabalho social de relevância. O PINAB é orientado por princípios fundamentais, tais como diálogo, amorosidade, problematização, construção compartilhada do conhecimento e emancipação (Pereira *et al*., 2019). Segue a íntegra o trecho do diário de campo:

> Enquanto os estudantes organizavam os materiais para prática tive oportunidade de conversar com uma das participantes do grupo. Ela me contou que já teve câncer em vários órgãos, por isso tem dias que ela fica triste, outros felizes, mas que ela continua caminhando. Contou também sobre as suas necessidades materiais: roupinhas para netinha de 6 anos. Sua netinha ficou dois dias sem ir para escola porque não tinha um sapato. A participante disse que já pediu ajudar de algumas pessoas da comunidade que irão doar roupinhas para sua neta.
> Um dos estudantes para iniciar colocou uma música relaxante e abriu a roda de conversa perguntando como as participantes estão se sentido. A participante que eu estava conversando no início disse que essa semana passou muita chateação. O filho fez um financiamento para comprar um carro no nome dela, mas faz um ano que ele não paga. Isso fez com ele se sentisse muito ansioso a ponto de querer se matar. Para regularizar a situação ele pediu a participante que fosse ao INSS para usar de novo o nome dela para pagar os juros, mas ela o lembrou que o salário que recebe é a única fonte de renda. Segundo ela, isso a preocupou muito e deixou muito chateada. Ela já avisou ao filho que se o INSS cortar o benefício dela e ela passar fome, ela vai denunciá-lo a procuradoria do idoso. Ela disse que lembrou do grupo de

> relaxamento, ela veio para tentar se acalmar mais. Ela disse que hoje está sentido muita dor. Ela chegou dizer que tem dias que pede a Jesus que a leve.
> No relato da participante percebemos a perspectiva do grupo para os comunitários: um grupo de apoio para ser ouvido. Percebi uma relação de confiança.

Pelo relato dos estudantes que conduzem as atividades do grupo de relaxamento a participante não é comunitária assídua das atividades atualmente, mas é interessante, que em um momento de angústia e dor emocional ela lembrou do grupo e sabia que lá encontraria acolhimento e ouvidos atentos. Observa-se que existe uma relação de confiança, que não foi construída por meio de atividades pontuais, mas por meio de ações desenvolvidas por um longo tempo, onde a relação dialógica está presente de forma constante (Freire, 1976). Corroborando do que foi observado, na ágora “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva” Renata Pekelman, Médica do Grupo Hospitalar Conceição – Rio Grande do Sul e membro do GT Educação Popular e Saúde da Abrasco afirmou que:

> Eu acho que a nossa experiência, principalmente dentro da residência, mas também no curso técnico, nos trouxe alguns elementos que são fundamentais. Primeiro, eu acho que é a **construção do vínculo**. Eu acho que a experiência no território te dá justamente essa possibilidade de **construir um vínculo, de construir confiança, e isso vai fazer diferença,** tanto no engajamento que você vai ter com aqueles processos (Pekelman, 2022, grifo nosso).

Na fala de Renata observamos a importância da construção de vínculo com as pessoas do território, um vínculo que gere confiança mútua entre os atores envolvidos. Neste cenário, Renata acredita que a experiência do engajamento é fundamental para o processo de aprendizado. Para ela, a questão do vínculo e do engajamento são cruciais. É necessário estar vinculado à comunidade e sentir-se comprometido com ela.

Na mesma ágora, o professor Vasconcelos citou um projeto de extensão da UFMG que nos primeiros momentos os estudantes eram orientados a apenas conviver. Os estudantes em um primeiro momento se assustavam, pois achavam que iam a comunidade fazer nada. Ao conviver na comunidade, surgiam muitas coisas espontaneamente. Eles passavam 15 ou 20 dias e realizavam várias atividades, mas essas atividades nasciam das relações estabelecidas. Isso é o oposto da perspectiva

de extensão que está sendo adotada na universidade, onde tudo é formatado e pré-determinado. Nas palavras de Vasconcelos, uma extensão que busca ser dialógica e posteriormente se conectar com as lutas da comunidade exigem a convivialidade. É preciso conviver para conhecer as demandas do território.

> Muitos projetos de extensão universitária têm feito sucesso uma vez que conseguem oferecer a estudantes uma inserção em diferentes cenários de convivência com a população e seus problemas de saúde, discutindo-os de forma participativa (Vasconcelos, 2006, p. 265).

Na ágora “Caminhos e desafios de experiências atuais da construção da curricularização da Extensão na Saúde Coletiva”, Pardal, MST- Rio Grande do Sul – RS, destacou:

> Então, essa extensão, ela **não pode ser pontual**, como geralmente a gente reduz. É mais cômodo ao educador, à educadora, fazer algo pontual. Vou lá, tenho um problema, parte de um diagnóstico, e eu vou, então, trazer uma receita e vamos lá, vamos fazer um seminário, vamos fazer uma roda de conversa ou coisa que vale, e vamos tentar fazer a extensão.
> Eu quero chamar a atenção que isso aí é muito pouco. A dinâmica da capacitação das oficinas, das rodas de conversa, ela tem que **entrar num processo planejado e mais largo prazo.** Então, ela não pode ser uma coisa pontual (Pardal, 2022, grifo nosso).

Pardal também destacou que as ações de extensão em uma perspectiva da educação popular não podem ser ações pontuais, mas sim ações de um processo que exige tempo, convivialidade e conhecimento do território. Na ágora “Integração Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação na formação em Saúde Coletiva”, Lívia Teixeira de Souza Maia (2022), professora da Universidade Federal do Pernambuco e coordenadora do Fórum de Graduação em Saúde Coletiva Abrasco, destacou que na saúde coletiva, especialmente na gestão de serviços, é fundamental reconhecer o quanto se aprende com a própria gestão e com as demandas dos territórios. Quando estudantes e docentes se envolvem em processos como a territorialização em unidades básicas de saúde e outros territórios, isso não apenas ensina e forma, mas também os coloca como contribuintes ativos e parte integrante do processo. Não há distanciamento nesse engajamento; ao contrário, estudantes e docentes estão imersos e engajados, aprendendo e contribuindo ao mesmo tempo para as necessidades e realidades locais.

Lívia trouxe em sua fala alguns desafios que também podem ser vistos como caminhos. Ela menciona a dificuldade de manter a continuidade das ações e de estabelecer vínculos sólidos. Muitas vezes, as intervenções são pontuais, realizadas conforme a demanda, sem que se estabeleça um vínculo real com a realidade local. Lívia enfatiza a importância de compreender a complexidade dos territórios.

Referindo-se a Milton Santos, Lívia lembrou que os territórios são simultaneamente solidários e campos de disputa. Ela destaca a necessidade de compreender que a realidade é uma totalidade e que a saúde também é uma totalidade, um todo integrado. É crucial superar a fragmentação e a lógica de trabalhar de maneira fragmentada, promovendo a integração e reconhecendo a necessidade de um trabalho interprofissional e intersetorial que vá além do setor saúde.

A fala de Lívia nos lembra que a transformação social não acontecerá por meio de ações pontuais. Mais uma vez é destacado a importância de convivência, de conhecer os territórios e se conectar com eles, por meio de vínculos sólidos. Ainda sobre a necessidade de as atividades de extensão serem processuais e promoveram a convivialidade, a estudante Gomes, na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar do movimento estudantil”, falou sobre a ações do PINAB continuaram durante a pandemia da covid-19:

> Como o PNAB é um projeto que vem desde 2007, a gente teve que enfrentar a pandemia, e aí aqui eu trouxe as imagens de algumas das ações que a gente desenvolveu durante a pandemia por compreender que **a educação popular é um processo contínuo e que a extensão não vai quando convém, quando é obrigado, mas sim um compromisso real de mudança da materialidade**, um compromisso de emancipação, um compromisso com as pessoas que fazem junto o PINAB. Então, **o PINAB tem um vínculo muito forte com as lideranças comunitárias desses territórios** e não é só entrar em contato com essas lideranças quando nos convém, mas sim **assumir um compromisso real e material de mudança social**. E aí a gente fez algumas iniciativas, como o Cantinho do Chá Virtual, uma sequência de vídeos discutindo a educação popular em saúde, produção de cursos, oficinas, a gente fez bastante coisa, usamos muitos recursos digitais que tem a questão de aumentar o nosso alcance em nível nacional e até assim fora do país, mas que também tem as limitações com as pessoas do território que tinham dificuldades, dificuldade maior de acessar a internet, de conseguir utilizar as mídias digitais e a gente teve algumas dificuldades de lidar nesse processo (Gomes, 2023, grifo nosso).

A fala de Gomes reflete o compromisso da educação popular em manter as atividades de extensão como processos contínuos, independentemente das circunstâncias. O PINAB, ao seguir os princípios de educação popular, reforçou a importância de não apenas reagir aos desafios imediatos, mas de consolidar um

processo de transformação social contínuo. Isso reforça o papel da extensão como um compromisso de emancipação, onde os vínculos com a comunidade são fundamentais. Assim, a convivência e o diálogo constantes emergem como elementos centrais da educação popular, reforçando a extensão como um compromisso com a emancipação e não como uma ação eventual ou fragmentada.

Os membros do FORPROEX também trouxeram em suas falas a necessidade das ações de extensão não se caracterizarem apenas como ações pontuais. Vejamos algumas destas falas. Na ágora “Os caminhos e as dificuldades para implementação da curricularização da extensão em uma perspectiva dialógica nas universidades e institutos federais” a professora Maria Santana (2023, grifo nosso) representando o FORPROEX afirmou:

> Um exemplo disso é quando as atividades, da saúde, que às vezes a gente faz, eu aqui discuto muito sobre isso com os meus colegas professores nos cursos que a gente tem aqui da saúde,[...] que não é o fato de eu sair um dia, eu sair um dia e fazer uma ação de extensão, dizendo que é de extensão, num bairro, e oferecer todos os atendimentos naquele dia.
> Eu fiz um dia D da saúde no bairro X. **Se eu não tiver o compromisso de ter um projeto perene, uma atividade perene, uma investigação, né, de saber se realmente é aquilo que aquela comunidade precisa**, ah, professora Santana, mas todas as pessoas que são pobres, que são em situação de vulnerabilidade, ela precisa de uma assistência em saúde? Será que é isso que ela precisa? Ou é o poder público que precisa atuar lá dentro? O que aquela universidade ou a instituição precisa fazer? Capacitar, muitas vezes, não é nem dar a ação de extensão.
> Você foi lá, deu a vara, deu o peixe, tratou aquele problema por cima, né, fez aquele tratamento dentário, fez aquele tratamento de doenças, às vezes simples, que o poder público municipal e estadual poderia fazer, mas a universidade vai lá e faz um dia. E ela diz, não, eu estou curricularizando, eu estou mudando em realidades. Pode até estar mudando em realidades, **mas não muda a realidade de forma como nós queremos numa instituição universitária.**

Para Santana, a universidade precisa focar no desenvolvimento de projetos sustentáveis, em vez de apenas realizar ações de extensão pontuais. Para ela, um projeto de extensão precisa olhar para as reais necessidades da comunidade, pois a extensão que desejamos promover nos currículos é uma extensão conectada com a comunidade e suas lutas, que traga de forma coletiva e colaborativa alternativas significativas para as demandas. E conhecer as demandas da comunidade requer um movimento para conhecer o território, as pessoas, suas condições de vida, criar vínculos que possibilitem o diálogo.

Ainda, na ágora do Lançamento da Nota Técnica sobre a curricularização da extensão o professor Helder Eterno ressaltou que o FORPROEX tem acompanhado

toda a política nacional de extensão e os processos de operacionalização da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos. Ele mencionou que, naquela semana, esteve no Conselho Nacional de Educação, onde reforçou a importância de que os programas e projetos sejam o foco da extensão nos projetos pedagógicos. Helder observou que é problemático quando a extensão é entendida de forma pontual, isolada ou não mobilizadora, tanto na transformação curricular quanto na social.

Para finalizar esta categoria destacando a importância de as ações de extensão promoverem um conhecimento profundo sobre os territórios e que para isso elas precisam ser contínuas, destacamos a fala do professor Fernando Abath, educador popular, servidor aposentado da UFPB, docente do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/UFPB) e membro do Extelar, que na ágora “Fundamentos e princípios das práticas extensionistas na América Latina e África e os caminhos para a consolidação de uma perspectiva dialógica” contou sobre um projeto de extensão. Fernando destacou que desenvolve ações de extensão universitária no território de Cabedelo, um município portuário a 18km de João Pessoa, desde 1981. Essas ações são realizadas em parceria com a Associação Artista Cultural de Cabedelo, e têm como objetivo promover uma educação popular de caráter emancipatório. Ele enfatizou que essa educação não é apenas voltada para o povo, mas sim uma educação que busca a emancipação, focada em um trabalho social útil e intencional.

Ao longo desses anos, o envolvimento com essas ações foi tão profundo que muitos dos jovens que participaram das iniciativas, com 14, 16, 17 anos, hoje já constituíram famílias e continuam a lutar por diversas causas. As lutas foram crescendo com o passar dos anos, resultando no surgimento de 12 organizações não governamentais no município, focadas em diferentes áreas, como questões sociais, de gênero, ambientais e culturais. Esse trabalho é permanente, e mesmo após a aposentadoria, em fevereiro, a intenção é continuar contribuindo como extensionista colaborador por meio do grupo de pesquisa, até os últimos suspiros, conforme afirmou o próprio participante.

Com base na observação participante e nas falas dos participantes das ágoras, conclui-se que uma extensão orientada pela educação popular, para promover uma verdadeira transformação social, deve ser processual e contínua. Essas ações precisam permitir que os estudantes compreendam profundamente os territórios, conhecendo as pessoas que os habitam, suas histórias de vida e suas lutas. Esse processo de escuta e convivialidade gera vínculos genuínos e de confiança,

essenciais para a prática da extensão popular. São essas características que almejamos para a extensão a ser inserida no currículo.

7.3.2 As ações de extensão precisam promover uma escuta autêntica, empática e ativa resultando no verdadeiro diálogo

Freire (1996) nos lembra que ensinar, na perspectiva da educação popular, exige saber escutar. “Escutar, no sentido aqui discutido, significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 1996, p. 43). Nessa perspectiva, a escuta é um elemento essencial para que ocorra o diálogo e o respeito aos saberes e à realidade dos educandos. Freire enfatiza que o educador deve escutar de maneira atenta e crítica, assumindo assim o educando o papel de um sujeito ativo em todo processo de educação. Assim, cria-se um ambiente dialógico onde a construção do conhecimento acontece de forma compartilhada, valorizando-se os diferentes saberes.

Na extensão universitária, esse princípio da escuta se traduz na necessidade de a universidade estabelecer uma relação respeitosa e dialógica com as comunidades, compreendendo suas necessidades e demandas. Ter a escuta como base na extensão a torna em um processo de construção conjunta, no qual o saber acadêmico e o saber popular são valorizados e produzem novos conhecimentos. Assim, a escuta é o que possibilita a verdadeira troca de saberes e a criação de vínculos de confiança e respeito entre universidade e comunidade, essenciais para uma extensão comprometida com a transformação social.

Durante a observação das práticas do Componente Curricular Atenção à Saúde na Comunidade I do curso de Medicina, observou que um dos objetivos das ações de extensão é desenvolver nos acadêmicos a capacidade de escutar. No primeiro dia observado, 11 de março de 2024, durante a roda de conversa no início da aula as duplas trouxeram suas reflexões, problematizações e anseios.

Um aspecto observado durante a fala dos estudantes e comum nas falas é questionamento do componente curricular ocorrer no primeiro período do curso, momento ainda que os mesmos não possuem muitos conhecimentos técnicos para auxiliar as pessoas visitadas. Neste sentido, o estagiário da explicou que o componente curricular ser ofertado neste momento é justamente para os estudantes

desenvolverem uma escuta sensível à situação integral das pessoas, sem prontamente buscar um diagnóstico e apenas soluções técnicas. Na perspectiva de uma formação acadêmica humana, a proposta de extensão neste momento não é levar soluções prontas para famílias visitadas, centrado na técnica, mas por meio da vivência demonstrar para os estudantes que seus futuros pacientes possuem histórias de vida, que um médico humano não se apressa em dar um diagnóstico, mas ele antes ele acolhe e desenvolve a escuta sensível. Uma relação de confiança entre paciente e médico é fundamental para o êxito no tratamento. Ainda, essa prática demonstra uma quebra de paradigma de uma extensão universitária centrada unicamente na aplicação técnica (Cruz, 2013).

Ainda sobre a inserção nos primeiros períodos do curso do estudante em vivências de extensão, Vasconcelos (2006) enfatiza que isso oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar a dinâmica da vida da comunidade, compreendendo suas batalhas, aspirações e necessidades. Essa experiência promove laços significativos, contribuindo para a formação de estudantes engajados com a realidade social.

Ainda no dia 11 de março tivemos a oportunidade de acompanhar uma das duplas em sua visita domiciliar à família na Comunidade Boa Esperança, no Bairro Cristo Redentor. Antes de chegar na casa da família, as estudantes providenciaram um lanche para compartilhar durante a visita, o que demonstrou uma ligação entre estudantes e a família visitada. Durante a visita as estudantes escutaram com atenção o relato da senhora sobre as dificuldades financeiras e como a comunidade tem ajudado a sobreviver com o básico. A senhora visitada também relatou dificuldades com o serviço prestado pela Unidade de Saúde da Família, pois em sua última consulta a mesma desejava realizar exames preventivos, mas o médico se negou a dar a requisição dos exames, pois aparentemente ela está bem.

Outra queixa da senhora visitada é a demora na realização da cirurgia no olho direito devido a suas dificuldades de locomoção a mesma não consegue ir até a Unidade de Saúde da Família. Quando questionada pelas estudantes sobre a atuação da agente de saúde, a senhora visitada, disse que ela é bem atuante, porém não conseguiu ajudá-la na cirurgia do olho ainda. Os estudantes indagaram também se ela conhece a possibilidade de receber cestas básicas mensalmente? A senhora visitada, respondeu que não, mas mesmo se fosse possível ela não teria como ir até algum lugar para buscar. Diante da resposta, os estudantes ficaram de buscar mais informações sobre como obter essa ajuda e como poderia ser organizado para o

senhor visitado receber a cesta básica em sua própria casa, talvez uma das filhas indo buscar. Foi notável durante a visita a interação dialógica existente entre estudantes e a senhora visitada. Em nenhum momento, observamos uma relação de superioridade das estudantes, mas sempre com uma escuta autêntica, empática e ativa, buscando formas de auxiliar a família atendida.

A escuta autêntica, empática e ativa é um elemento necessário para o diálogo (Freire, 1996). Em uma extensão universitária que rompe com o modelo de “invasão cultural” a escuta é um exercício constante (Freire, 1976). A escuta também é necessária para que haja a interação de saberes (Freire, 1996). Outra observação que demonstrou a necessidade da escuta autêntica promovendo o diálogo e consequentemente a valorização dos saberes, foi no Curso de Extensão Vivências em Práticas Integrativas e Populares de Saúde, também parte do PINAB realizado no bairro Cristo Redentor.

No dia 14 de março de 2024 as atividades do curso de extensão estavam pautadas nos conhecimentos sobre o uso medicinal de chás. As estudantes apresentaram quatro tipos de chá: cavalinha, chá verde, camomila e Mulungu. Durante a vivência os estudantes explicaram, com base nos conhecimentos construídos no componente curricular Fitoterapia do curso de graduação as propriedades medicinais de cada chá.

Ao passo que as estudantes iam iniciando o diálogo sobre cada chá foi interessante observar que uma das participantes da comunidade trouxe muitas contribuições sobre cada um dos chás. Foi notável a interação entre conhecimentos científicos e populares. As estudantes escutavam com atenção e interagiam a partir das colocações da participante. Observamos na prática que não se tratava apenas de aprender sobre chás e suas propriedades medicinais, mas de interações de cultura, de aprender a ler seu próprio mundo por meio da cultura, de se comunicar com o outro como um sujeito consciente (Brandão; Assumpção, 2009).

Ficou evidente durante as atividades, que o curso contribui para uma inserção crítica e dialogante do saber científico com as necessidades dessa população, verificando a aplicação da técnica de modo respeitoso e significativo para as pessoas (Cruz, 2013). Corroborando que foi observado, na ágora “Fundamentos e princípios para a Curricularização da Extensão em uma perspectiva dialógica” Elisa Urbano Ramos Pankararu, que é indígena do povo Pankararu, professora no ensino médio e fundamental, e coordenadora pedagógica, na Escola Estadual Indígenas Logradouro,

na Terra Indígena Entre Serras de Pankararu, destacou a importância de escutar ao afirmar:

> Historicamente, nós temos no nosso país uma trajetória de desvalorização, de desrespeito, de esquecimento e apagamento e uma imposição de humanidade. Então, nesses processos próprios, nessa forma de fazer saúde, nesse jeito território de ser, nesse corpo território dessas especificidades, é, de fato, garantir a vida.
> Então, se a Organização Mundial de Saúde vai dizer que é o bem-estar físico, social e ambiental, vou dizer que, no conceito indígena, é o bem-viver de seres humanos, mas também de outros animais. Então, esse universo é visível e não visível, que eu vou traduzir enquanto território sagrado e que, ao longo da história desse país, ele vai sendo diminuído, ele vai sendo negado, ele vai sendo violado, violentado, essa é a importância. Então, a valorização e o fortalecimento vai para além de uma identidade étnica, ele vai para um viver.
> Então, esse bem-estar físico, mental e social não é apenas das pessoas, mas de todo o que nos cerca, de todo esse universo que nos cerca. Então, eu tento traduzir o que é essa essência, ciência indígena, e **aí eu volto a dizer que o meu lugar de fala é o povo Pancararu, é o território ao qual eu tenho uma relação de pertencimento, mas eu vou estar no movimento indígena ouvindo outros parentes de outros povos, de outros estados, seja em Pernambuco, seja na Paraíba, em outras regiões do Brasil.** E esse território do qual eu falo, e que associo à saúde, por isso, no início da minha fala, eu dizia que tem um olhar social, mas um olhar histórico, um olhar talvez diferente de um profissional de saúde, uma vez que eu sou uma pesquisadora, uma cientista social, mas sou alguém que vivencia o movimento indígena (Pankararu, 2023, grifo nosso).

Elisa nos lembra que historicamente, o Brasil tem uma trajetória de desvalorização, desrespeito, esquecimento e apagamento dos saberes tradicionais, com uma imposição de uma única visão de humanidade. No entanto, a valorização dessas práticas e conhecimentos é essencial para garantir a vida, especialmente nas formas próprias de fazer saúde e nos modos específicos de viver em cada território. E como podemos fazer isso? A autora M. Silva (2020, p. 2393) responde:

> [...] romper com a invisibilidade dos saberes populares, dos sujeitos e de seus contextos no sentido de articular novas lógicas de racionalidade e causalidade científicas fundamentadas nos princípios da pedagogia ação-transformação como aporte teórico-prático na construção de uma epistemologia transgressora e de uma ciência descolonial na reinvenção da universidade pública.

Ao dar voz aos movimentos sociais, abandonamos uma postura arrogante e nos colocamos no papel de aprendizes, promovendo uma extensão que descoloniza os saberes e adota uma atitude contra hegemônica. Outra fala potente que demonstrou a importância da escuta, do diálogo e consequentemente a valorização

do conhecimento popular nas práticas da extensão foi do participante Kleidson Oliveira Bezerra, membro do Movimento Nacional da População de Rua e conselheiro de saúde de Sobradinho (DF), na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar dos movimentos sociais populares”.

Kleidson refletiu sobre sua trajetória de vida, destacando que, apesar das inúmeras experiências e lições que acumulou ao longo dos anos, ele sente que essas vivências não têm o mesmo valor socialmente reconhecido. Ele mencionou que não teve a oportunidade de cursar uma faculdade, o que, em sua perspectiva, limita o reconhecimento do seu conhecimento e aprendizado. Em suas palavras:

> Estudados, os catedráticos, sabiam que eu tinha capacidade, então eles exploravam o meu saber. Eu sempre desempenhei todo o trabalho. Cavar buraco? Que jeito que é o buraco que o senhor quer? Eu quero um buraco circular, profundo.
> Então eu imaginava o melhor buraco possível para o cara me elogiar, para ele me pagar um pouquinho a mais. Ele agradecia e tudo, mas me dava só uma tapinha nas costas. E o **meu saber foi explorado de uma maneira**... Então assim, ao longo do tempo eu tive que lidar com todos esses conflitos internos, mas aí veio um dia em que eu reverti esse processo.
> Já no fundo do poço, desistindo da própria vida, essas coisas todas, eu resolvi me dar uma chance. Sair do mundo das drogas, se ressocializar e essas coisas. Aí vem a parte... Isso aí tem a ver com curricularização do problema. Aí **vem a parte universitária, que vai no território, faz trabalho de campo e numa dessas aí me orientou sobre um cuidado. Quer dizer, já juntou dois saberes**. O saber universitário e o meu saber.
> Eu queria muito gastar o que eu sabia comigo de uma forma mais produtiva e os universitários já sabiam como eu tinha que fazer e me orientou. Porque eu penso assim, a gente que não estudou na época quando era novo, a gente aprendeu tudo na prática. E quem estudou passou anos para vir no território cuidar de mim, que aprendeu o que ele foi aprender na faculdade.
> **Então, assim, junta dois saberes, só que um tem uma faculdade e o outro não** (Kleidson, 2024, grifo nosso).

Kleidson expressa o sentimento resultante de práticas de extensão que funcionam como uma invasão cultural, nas quais os membros da comunidade se sentem explorados e desvalorizados. Em contraponto, as práticas de extensão orientadas pela educação popular, que promovem uma escuta autêntica, empática e ativa, têm o poder de transformar vidas, como ilustrado em sua fala. Kleidson relata que, ao receber orientação sobre cuidados por meio das práticas universitárias, conseguiu deixar o mundo das drogas, mas o mais significativo foi o reconhecimento de seu saber, antes explorado pelos chamados intelectuais, que passou a ser valorizado e integrado em ações que agora ajudam outras pessoas em situação semelhante.

Melo Neto (2012) nos lembra que a interação entre o saber científico e o saber popular é fundamental para a construção de uma extensão universitária voltada à transformação social. A extensão popular busca absorver e integrar os saberes populares ao processo educativo. Essa interação promove uma aprendizagem mútua, na qual o conhecimento científico é complementado pelas experiências e práticas das comunidades, fortalecendo uma relação dialógica e colaborativa que visa à superação de desigualdades e ao empoderamento coletivo.

Não queremos com obrigatoriedade da extensão no currículo que as comunidades se sintam exploradas por acadêmicos que tem que realizar extensão. Queremos na verdade por meio da inserção curricular reforçar o compromisso social que a universidade tem com a sociedade, ou pelo menos deveria ter. Nesta linha de pensamento, o participante Marcelo Viana da Costa, professor da Escola Multicampi de Ciências Médicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMCM/UFRN), na ágora “O lugar e as contribuições da Extensão em Educação Popular para a formação e o ensino superior e a interprofissionalidade”, afirmou:

> A universidade, ela não precisa, ou não é esse o papel de chegar na realidade de vida e saúde das pessoas, ou com as pessoas, para fazer tarefas. Ela precisa compreender o que acontece na vida das pessoas, a gente precisa dar voz ao usuário**, a gente precisa ressignificar nossa relação com a sociedade e, a partir dessa escuta**, repensar os nossos processos de formação, o que menos acontece (Viana, 2024, grifo nosso).

Viana destaca a importância de utilizarmos a extensão para ressignificar nossa relação com a sociedade. Ele sublinha que, por meio da extensão, a universidade pode transcender seu papel tradicional de mera provedora de conhecimento técnico e acadêmico, para se tornar uma instituição comprometida com a construção de novos laços sociais e de novas formas de inserção no contexto comunitário. Essa perspectiva está em consonância com a visão da extensão popular, que vai além das práticas pontuais de assistência ou intervenção, buscando concretizar uma inserção universitária que promova uma articulação genuína com as demandas e os saberes das comunidades. Nesse sentido, vivenciar a extensão popular significa “concretizar outro tipo de inserção universitária na vida em sociedade, que caminha na construção de uma organização social mais justa, humana e democrática” (Cruz, 2017b, p. 24). Tal abordagem busca transformar a realidade social de maneira crítica e participativa,

onde a universidade e a sociedade caminham juntas na busca por justiça social e equidade.

Ainda destacando a importância de a extensão ter como base o diálogo, na ágora “Fundamentos e princípios para a Curricularização da Extensão em uma perspectiva dialógica”, o professor Melo Neto (2023), trouxe em sua fala elementos que nos ajudam a ampliar a concepção de diálogo. Melo Neto (2023) destacou que sendo a extensão um elemento educativo, ela também se realiza através da comunicação e, mais especificamente, pelo diálogo. O diálogo é essencial nesse processo, pois sem ele não há educação verdadeira na extensão. Na universidade, muitas vezes nos deparamos com um tipo de conhecimento que é apresentado como definitivo e absoluto. No entanto, é fundamental reconhecer que o diálogo permite a construção de um conhecimento mais dinâmico e participativo.

O diálogo é um constituinte fundamental da extensão e da educação, especialmente através da comunicação. No entanto, dialogar não é simplesmente falar; é necessário criar condições adequadas para o diálogo. Uma conversa casual, como em um bar enquanto se toma um refrigerante ou uma cerveja, não constitui o tipo de diálogo que estamos tratando aqui no contexto da extensão. Para que o diálogo na extensão seja efetivo, ele deve ser estruturado de forma a promover uma troca significativa e profunda de ideias, que vá além de uma simples conversa.

Para que haja um diálogo genuíno, e não apenas uma mera conversa, é necessário atender a algumas características essenciais, Melo (2023):

1. Inteligibilidade: a comunicação deve ser inteligível, garantindo que o outro entenda a fala do “eu”. A relação entre o “eu” e o “outro” deve ser marcada por um entendimento mútuo do que está sendo dito;
2. Verdade: é fundamental que tanto o “eu” quanto o “outro” expressam elementos verdadeiros. A presença de mentiras compromete a eficácia do diálogo e, no contexto atual, as *fake news* demonstram como a desinformação pode prejudicar a comunicação verdadeira;
3. Veracidade: o diálogo deve incluir elementos que confirmem que a conversa é autêntica e baseada em fatos. A veracidade reforça a integridade do diálogo e assegura que a comunicação é genuína;
4. Retidão: as partes envolvidas no diálogo precisam ser reconhecidas como confiáveis e honestas. Isso significa que todos devem reconhecer e

respeitar que a verdade está sendo falada com veracidade, e que há uma compreensão mútua entre todos os participantes.

Nesse contexto, Melo Neto (2023) destacou a importância do diálogo como um meio para promover mudanças pessoais e nos outros. Através do diálogo, A e B podem influenciar-se mutuamente, permitindo que ambos experimentem transformações. Assim, abrir-se ao diálogo representa uma abertura para mudanças próprias e é uma atitude profundamente revolucionária. Portanto, a não imposição é essencial para esse processo. Podemos acrescentar ainda, segundo Freire (1994), o diálogo envolve profundo amor ao mudo e aos homens, humildade, fé nos homens e mulheres, esperança e pensar verdadeiro – pensar crítico.

Falando sobre as experiências da extensão na África o professor Camilo Ussene, professor da Universidade Pedagógica de Maputo, destacou na ágora “Fundamentos e princípios das práticas extensionistas na América Latina e África e os caminhos para a consolidação de uma perspectiva dialógica”, que:

> [...] existe aqui também um outro aspecto que a extensão para mim traz que acho interessante tem a ver com a consolidação desta perspectiva dialógica e para consolidar esta perspectiva dialógica na extensão moçambicana eu penso em algumas estratégias que possam ser implementadas de modo a que todo um processo fosse ele chegasse a bom porto eu já falei que tem a ver com os **diálogos comunitários** é importante nós promovermos sempre fóruns regulares onde os representantes das comunidades os estudantes, os professores possam discutir desafios e criarem, recriarem, co-criarem soluções com essas comunidades isso aí **ajuda muito a que a gente consiga ouvir a voz da comunidade**, elas sintam parte integrante do processo e que as intervenções sejam realmente adaptadas às necessidades específicas dessas comunidades (Ussene, 2024, grifo nosso).

Camilo enfatizou a importância de dar voz à comunidade e criar espaços de diálogo, fortalecendo uma relação horizontal entre acadêmicos e comunitários, um pressuposto essencial na educação popular voltada para a libertação (Freire, 1994). Ao promover a escuta autêntica, empática e ativa, a comunidade passa a se sentir parte integral de todo o processo, o que, por sua vez, fomenta uma participação social ativa e comprometida, aspecto que será analisado de forma mais aprofundada na próxima categoria.

Ainda falando sobre a importância da escuta, na ágora “Os desafios para a curricularização da Extensão nos Institutos Federais e as possibilidades de aproximação com a perspectiva teórico-metodológica proposta por Paulo Freire”, Ana Uchôa, Pró-reitoria de extensão do Instituto Federal do Ceará, destacou que:

> [...] não percamos de vista o compromisso com as camadas populares, com o nosso povo, com a nossa história, **não esquecer da humildade epistemológica, algo muito bem pontuado pelo Paulo Freire** e algo que não é um item muito caro a todo extensionista de carteirinha. Eu não piso o chão de uma comunidade, de uma sociedade, qualquer que seja ela, entendendo que o meu saber é o melhor ou maior do que aquela comunidade ou do que aquela sociedade.
> Eu adentro naquele espaço com profundo respeito àquelas pessoas, **entendendo que eu vou ali no sentido de compartilhar, aprender, trocar experiências e naquela troca, naquela ambiência, outros conhecimentos poderão ser gerados.** Se eu chego sem humildade epistemológica, eu não estou fazendo extensão e aquela extensão vai ser comprometida. É um item muito caro a qualquer atividade, qualquer atitude que se chama extensionista. E aí um **outro item que é essencial também é escuta**, escuta e escuta. É **aprimorar essa escuta sensível** a quem vai realizar uma ação de extensão (Uchôa, 2024, grifo nosso).

Uchôa nos lembra que para praticar a escuta, o diálogo e a valorização dos saberes populares é essencial desenvolver a humildade. Inspirados na educação popular de Freire (1996), ao realizar uma ação de extensão precisamos reconhecer que não sabemos de tudo, que o conhecimento é construído coletivamente, e que os saberes populares são tão valiosos quanto os científicos. Assim, acadêmicos humildes abrem-se para aprender com a comunidade, promovendo ações de extensão transformadores e libertadoras, em que todos os envolvidos são sujeitos do processo de aprendizagem. Freire (1996) afirma que sem essa postura humilde, o diálogo autêntico não pode ocorrer, e a educação corre o risco de se tornar uma prática de imposição, em vez de ser um espaço de emancipação e troca de saberes.

Com base na observação participante e nas falas dos participantes das ágoras, conclui-se que uma extensão orientada pela educação popular, precisa cultivar nos estudantes e professores a habilidade de escutar de forma autêntica, empática e ativa. Essa escuta vai além da simples recepção de informações; ela é um exercício de abertura e respeito ao outro, fundamental para a construção de práticas extensionistas verdadeiramente dialógicas.

Nesse contexto, valorizar os diferentes saberes significa reconhecer que, ao entrar em uma comunidade, o objetivo não é apenas compartilhar conhecimentos acadêmicos, mas também aprender com as experiências e vivências locais. A extensão, ao promover esse tipo de escuta, rompe com a postura hierárquica tradicional, onde a universidade se coloca como a única fonte de conhecimento, para adotar uma relação horizontal e colaborativa. Assim, a extensão não se limita à transmissão de informações que acha ser importante para a comunidade, mas se

transforma em um processo de construção coletiva, onde todos os envolvidos se tornam sujeitos ativos no processo.

7.3.3 As ações de extensão precisam promover a participação social

Reconhecendo que o conhecimento acadêmico não ocupa o centro do processo educativo, a participação social ativa e crítica dos comunitários é um elemento central nas ações de extensão fundamentadas pela educação popular. Nesse sentido, as ações de extensão que promovem a participação efetiva dos comunitários possibilitam a construção conjunta de soluções e práticas inovadoras, em que a participação efetiva da comunidade é valorizada e os conhecimentos populares são integrados à ação educativa de forma colaborativa e emancipadora.

Sob essa perspectiva, os comunitários não são meramente beneficiários das ações de extensão. A extensão se transforma em um trabalho colaborativo, assumido por diferentes atores, onde os comunitários passam a desempenhar o papel de cogestores e coautores das atividades (Calado, 2021). Nesse processo, eles contribuem ativamente para a construção e implementação das ações, participando de forma ativa e crítica, o que fortalece o caráter dialógico e emancipador da extensão, conforme os princípios da educação popular.

A necessidade da participação ativa da comunidade como cogestores e coautores das ações de extensão ficou bem evidente durante a observação participante. Conforme apresentando na categoria “as ações de extensão precisam ser processuais levando a um conhecimento profundo dos territórios”, as atividades realizadas no Bairro Cristo Redentor na Paraíba – PB contam com a cogestão da líder comunitária com a qual conversamos. Pelo seu relato, a líder comunitária, indica as famílias a serem atendidas no Componente Curricular Atenção à Saúde na Comunidade I do curso de Medicina e é comum a líder comunitária acompanhar as visitas.

Fica evidente uma participação democrática por parte da comunidade, que tem propiciado o engajamento ativo dos comunitários e fomentado a colaboração, o diálogo e a equidade de participação. A líder comunitária assume o papel de cogestora das ações de extensão desenvolvidas na comunidade, rompendo assim, o papel de simples usuária dessas ações. Além disso, é perceptível a valorização dos saberes populares, uma vez que as iniciativas reconhecem e incorporam os conhecimentos e

experiências das próprias comunidades. “A educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 33). Uma forma que ficou evidente a valorização dos saberes populares foi no grupo de práticas do grupo de relaxamento e bem-viver, onde todas as participantes tiveram oportunidade de comunicar suas vivências e experiências, sendo participantes ativas do processo. Durante o curso de extensão vivências em práticas integrativas e populares de saúde observou-se também que as estudantes não trazem conhecimentos prontos, mas estes conhecimentos são construídos de forma compartilhada, como ocorreu no dia 14 de março de 2024, que as atividades foram pautadas nos conhecimentos sobre o uso medicinal de chás. As estudantes apresentaram quatro tipos de chá: cavalinha, chá verde, camomila e Mulungu. Durante a vivência os estudantes explicaram, com base nos conhecimentos construídos no componente curricular fitoterapia do curso de graduação as propriedades medicinais de cada chá. Ao passo que as estudantes iam iniciando o diálogo sobre cada chá foi interessante observar como uma comunidade trouxe muitas contribuições sobre cada um dos chás e houve interação de conhecimentos.

Outra observação que deixou evidente que os comunitários são coautores nas ações de extensão foi no grupo de Relaxamento e Bem-viver, atividade do PINAB. O grupo conta com a participação de senhoras da comunidade São Pedro, localizada no Bairro Cristo Redentor. No dia 14 de março de 2024, as atividades iniciaram com o acolhimento das participantes pelos estudantes. As participantes, três idosas, contaram como tinham passado a última semana. Após isso, a residente de nutrição iniciou as atividades de relaxamento e autocuidado. Observamos que todas as participantes são bem ativas no grupo e realizam as atividades com atenção e dedicam aquele momento a atividade.

Após conduzir as atividades, uma das participantes indagou aos estudantes se estavam familiarizados com exercícios utilizando cabos de vassoura. Embora alguns tenham manifestado ter ouvido falar, mas sem conhecimento prático, ela prontamente buscou cabos de vassoura pelas instalações da igreja, assegurando um para cada participante do grupo. Com os cabos de vassoura em mãos, ela liderou o grupo em diversas atividades físicas, promovendo um ambiente descontraído e divertido.

A participante compartilhou também que, diariamente ao final da tarde, pratica atividades físicas, e foi nesse contexto que aprendeu os movimentos com os cabos

de vassoura. Nessa vivência, foi evidente a relação horizontal existente no grupo, uma vez que a participante se sentiu à vontade para sugerir e liderar a atividade, sem qualquer sentimento de inferioridade em relação aos estudantes universitários.

Essa vivência ressalta os princípios da educação popular, destacando a importância do diálogo horizontal e das práxis transformadoras. Conforme enfatizado por Freire (1994), a educação libertadora é construída na interação respeitosa entre educadores e educandos, onde os saberes populares são valorizados e a consciência do processo educativo é continuamente renovada. A participante não se sentiu uma mera beneficiária da ação de extensão, mas sim coautora. Isso só é possível porque se criou um ambiente que em que incentiva a participação ativa e crítica de todos os envolvidos, promovendo “uma extensão com a comunidade” (Cruz, 2013, p. 187).

Em outra atividade do PINAB, o Grupo de Apoio às Pessoas com Dores Crônicas, também ficou evidente a participação social ativa e crítica da comunidade. O grupo é composto por dois estudantes de fisioterapia, três de nutrição e um de enfermagem. Entre as atividades do PINAB observadas durante a pesquisa é a com maior participação da comunidade em termos quantitativos. Em média, entre 10 a 12 comunitários participam ativamente das ações, contribuindo de forma significativa para a condução e o desenvolvimento das atividades.

Durante os quatro dias de observação do grupo, foi possível perceber que as atividades seguem a seguinte organização: iniciam com uma prática de relaxamento, promovendo um momento de acolhimento e preparação para as demais ações, e, em seguida, ocorrem, de forma concomitante, rodas de conversa e prática integrativas e populares de saúde, tais como auriculoterapia, massoterapia, ventosa terapia, escalda pés, musicoterapia, meditação, entre outras. Os temas abordados nas rodas de conversa são decididos coletivamente pelos participantes do grupo, o que proporciona aos comunitários a oportunidade de participarem ativamente nas tomadas de decisão do grupo, não sendo meros beneficiários. Além disso, as práticas de saúde contam tanto com a participação dos estudantes quanto dos comunitários, demonstrando uma relação horizontal e dialógica entre os saberes acadêmicos e populares.

Brandão (1983) nos lembra da importância de compreender a educação popular como um trabalho coletivo e organizado pelo povo. Essa perspectiva se materializa nas atividades observadas do PINAB, em que os comunitários não são meros receptores de ações, mas coautores do processo, reforçando o protagonismo popular e a valorização das experiências locais. A organização coletiva das atividades

permite que os saberes da comunidade sejam integrados às práticas extensionistas. Corroborando das observações, a estudante Gomes, na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar do movimento estudantil” destacou:

> **O PINAB tem uma gestão compartilhada**, então a gente dialoga tanto com as pessoas da comunidade quanto com a Unidade Básica de Saúde, que é a Vila Saúde, aqui no bairro Cristo Redentor, em João Pessoa, e a gente faz as visitas domiciliares, é orientado filosoficamente pelas ideias do Paulo Freire e a **gente vai dialogando e construindo a partir de saberes juntos e não impor a universidade**, não só romper com os muros da universidade, é sobre dialogar com esse saberes para além dos muros da universidade. E aí, como eu falei para vocês, é a aproximação dos estudantes com a realidade social, e aí aqui ao fundo a gente tem as rodas que são realizadas dentro do PINAB**, a inserção dentro dos movimentos que acontecem em torno e as palestras, o que está acontecendo na nossa cidade, o que está sendo discutido,** e aí inserir os alunos nesses processos (Gomes, 2023, grifo nosso).

“Na extensão popular não cabem metodologias que se distanciam do respeito humanístico e da luta política” (Cruz, 2013, p. 193). As rodas de conversa, círculos de cultura, a aproximação com os movimentos sociais e o diálogo com a comunidade revelam um compromisso contínuo com a transformação social, onde os atores envolvidos, sejam estudantes ou comunitários, não são apenas receptores, mas coautores das ações, uma característica que é central na concepção da extensão popular.

Outra fala que revela que precisamos considerar a participação social na extensão que iremos inserir nos currículos, aconteceu na ágora “Curricularização da Extensão na Saúde Coletiva: quais princípios ético-políticos”, por Alexandre Pessoa, servidor da Fundação Oswaldo Cruz e professor-pesquisador do Laboratório de Educação Profissional em Vigilância em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Lavsa/EPSJV) e participante do GT Educação Popular e Saúde – Abrasco, que destacou:

> [...] Demandas e necessidades, digamos assim, dos movimentos sociais. Então, **nada mais legítimo de que eles próprios se coloquem nos seus fóruns**, que eles pautem as universidades e que isso haja, inclusive, **um processo mais perene de consulta**, seja em estruturas de conselho mesmo, consultiva, dentro do debate da autonomia universitária, mas a universidade precisa, no meu entendimento, ser tensionada, viu? Sempre ser desafiada de como ela supera as limitações acadêmicas para que, de fato, cumpra o seu papel social (Pessoa, 2022, grifo nosso).

A inserção curricular da extensão não pode se restringir às discussões dentro dos conselhos acadêmicos das universidades. É fundamental compreender que os projetos e programas de extensão devem emergir das demandas e necessidades reais das comunidades, refletindo suas vivências e desejos. Nesse sentido, desde o processo de revisão curricular, é essencial que haja uma consulta ativa às comunidades, promovendo um diálogo aberto e constante. Levar o debate para fora dos muros da universidade e ouvir atentamente os movimentos sociais não é apenas uma questão de legitimidade, mas de co-construção do processo educativo. Isso contribui para um processo educativo mais democrático, onde o papel social da universidade se alinha ao compromisso de transformação e à valorização dos saberes populares, como sugerido por Alexandre Pessoa, ao destacar que a universidade deve ser constantemente desafiada a superar suas limitações acadêmicas e a responder às exigências sociais.

Nesse sentido, Melo (2014, p. 74) nos lembra que a extensão como um trabalho social não acontece apenas a partir da comunidade universitária. “Ele tem uma dimensão externa à universidade, que é a participação dos membros da comunidade em movimentos organizativos, sejam dirigentes sindicais ou mesmo de associações”. Na ágora “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva” o professor Vasconcelos nos lembrou que para promover a participação social precisamos:

> É preciso ir mais desvestido de propostas e deixar essas propostas nascerem lá. E nascerem criando espaços de reflexão, [...], mas que seja uma reflexão que nasce a partir de dinâmicas que colocam, inclusive, as percepções embaçadas dos estudantes. Coisas que estão... Sinto assim... Tenho visto muitas pessoas que vêm da extensão, que assumem disciplinas. E os estudantes trazem, tudo bem, agora vamos para o conteúdo. E desvaloriza isso que nasce. Isso, para mim, parece que é eficaz isso, porque nós temos... Eu acredito demais, eu tenho que discutir educação popular. Pô, então vou discutir Paulo Freire, não sei o quê.
> Não, isso não interessa. A gente nunca colocou como prioridade discutir educação popular nos projetos de extensão. A gente sempre colocou como prioridade discutir as demandas que saem a partir do vínculo e acolher não só as demandas da comunidade, as demandas dos estudantes (Vasconcelos, 2022).

Vasconcelos nos lembra que ao atuar nas comunidades se faz necessário que educadores e estudantes se libertem de propostas pré-definidas, permitindo que as iniciativas surjam a partir das reflexões e necessidades que nascem dentro da própria comunidade. Sua fala reforça a importância de criar espaços de reflexão, nos quais

tanto a comunidade quanto os estudantes possam expressar suas percepções e contribuir para a construção das ações de forma coletiva. Além disso, Vasconcelos nos lembra da necessidade de repensarmos o papel dos estudantes na extensão. Nas perspectivas tradicionais de extensão, as ações costumam ser pensadas e elaboradas exclusivamente pelos professores, que buscam relacionar os conteúdos acadêmicos com as práticas extensionistas.

Na extensão orientada pela educação popular, os estudantes também assumem um papel ativo como coautores e cogestores das ações, conforme vamos nos aprofundar em uma próxima categoria neste trabalho. Os estudantes não devem estar ali apenas para cumprir uma programação pré-estabelecida, mas sim, para participar ativamente de todo o processo, trazendo suas próprias reflexões e percepções. Ao utilizar uma abordagem dialógica e colaborativa podemos permitir que as demandas tanto da comunidade quanto dos estudantes sejam acolhidas e que a extensão não se limite à aplicação de conteúdo, mas se torne um espaço de aprendizagem colaborativo.

Essas características da extensão e a motivação pela participação social refletem-se diretamente na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Muitas vezes, há uma preocupação excessiva em detalhar minuciosamente cada aspecto das ações de extensão que serão realizadas, deixando pouco espaço para a flexibilidade. No entanto, é crucial lembrar que, ao elaborar os PPC, o mais importante não é definir previamente se serão feitas oficinas ou cursos específicos, mas sim assegurar tempo e espaço adequados para a extensão. O foco deve estar em delinear com clareza o tipo de extensão que se deseja praticar, garantindo que ela seja dialógica e alinhada aos princípios da educação popular. As ações podem ser moldadas ao longo do processo, em diálogo constante com a comunidade e os estudantes, permitindo que a extensão se adapte às necessidades emergentes. Não buscamos aprisionar a extensão ao currículo, mas, ao contrário, queremos que o currículo possibilite a extensão a partir de uma construção conjunta e flexível, contribuindo de forma efetiva para formação dos nossos estudantes.

O aspecto de ter uma extensão dinâmica e que se molde às necessidades da comunidade também emergiu na observação participante. No componente curricular observado o professor realizou junto com os alunos uma avaliação do componente curricular, com o intuito de identificar os pontos fortes, os pontos fracos e as áreas que podem ser aprimoradas. Ele organizou pequenos grupos para que os alunos

registrassem esses aspectos. Um dos pontos negativos apontados pelos alunos foi a falta de um roteiro para ser seguido durante as visitas. O professor esclareceu que a essência do componente curricular reside exatamente nessa ausência de um roteiro rígido. A ideia é que o cuidado seja adaptado de forma flexível para atender às necessidades específicas de cada família. As aulas teóricas-expositivas têm como objetivo apresentar alguns princípios fundamentais, enquanto as discussões em grupo têm o propósito de planejar as atividades diárias durante as visitas. Isso se deve ao fato de que cada família possui um contexto e necessidades únicas. Embora os alunos citem como um ponto negativo, não ter um roteiro de atividades engessado, na verdade é uma das características da extensão popular, pois na verdade, a extensão popular prioriza trabalhar a partir das demandas, interesses e saberes das classes populares (Cruz, 2013). Isso não significa afirmar que a extensão popular é sem direção, mas antes significa que é uma extensão que é essencialmente humanizadora e tem seu foco no ser humano e não apenas em técnicas que precisam ser aplicadas dentro de um período de tempo.

Ainda falando sobre a necessidade de promovermos no currículo uma extensão que incentive e garanta a participação social, na ágora “Caminhos e desafios de experiências atuais da construção da curricularização da extensão na saúde coletiva” Durval Maurino graduado em medicina pela UNESP, representando os estudantes na ágora, nos lembrou que:

> É preciso avançar no entendimento de que **os movimentos sociais, eles são atores fundamentais nesse processo**. Então, por uma maior presença e inserção dessas lideranças dos movimentos ao longo da nossa formação, o reconhecimento e a valorização deles, enquanto educadores e professores também, e que as reais decisões sejam tomadas em espaços coletivos, construídos junto com a população, né? Que a universidade atue mais como um instrumento de garantia e a aplicabilidade disso (Maurino, 2022, grifo nosso).

Maurino ressalta que os movimentos sociais desempenham um papel central nos processos de formação acadêmica, especialmente quando nosso objetivo é uma educação humanizadora e a formação de profissionais que vão além de tarefeiros, mas profissionais humanos. A inserção curricular da extensão proporciona à universidade a oportunidade de se aproximar dos movimentos sociais ou, para aquelas que já mantêm esse vínculo, de fortalecê-lo. É fundamental reconhecer que os movimentos sociais não devem ocupar uma posição secundária nesse processo

formativo; ao contrário, devem atuar como coautores, contribuindo ativamente com suas vivências e experiências, enriquecendo o processo educativo.

Corroborando dessas ideias, Camilo Ussene da Universidade de Maputo, na ágora “Fundamentos e princípios das práticas extensionistas na América Latina e África e os caminhos para a consolidação de uma perspectiva dialógica”, enfatizou que na universidade de Maputo a participação social tem sido incentivada nas ações de extensão:

> Temos como, por exemplo, em relação à segurança alimentar, nós envolvemos agrônomos, economistas, profissionais de saúde, psicólogos, pessoas que podem trazer soluções de uma forma holística e que atendam realmente às necessidades dessas populações. Dentro desta extensão que nós fazemos universitária, há uma particularidade muito interessante que é a participação das comunidades.
> Pensamos nós que é muito importante, um bocado à frente depois explicarei que não é assim tão bem o que está a acontecer, **mas a participação ativa das comunidades locais é essencial para a extensão universitária moçambicana e africana**, porque nós ao **envolvermos essas comunidades no processo de identificação dos seus problemas, no planeamento de intervenções e avaliação dos resultados, garante que as soluções que possam advir disso sejam realmente relevantes e sustentáveis.** O que acontece é que muitas das vezes nós planificamos uma série de ações para podermos depois intervir junto às comunidades para poder de outra forma resolver um e outro problema, mas as soluções que nós levamos ou as estratégias que nós levamos para o terreno, elas realmente não se enquadram com o contexto comunitário e claro que os resultados que advêm dessas nossas ações não são os mais adequados. Portanto, a universidade deve trabalhar muito mesmo ao lado das comunidades, respeitando muito e valorizando os conhecimentos tradicionais, as práticas culturais (Ussene, 2024, grifo nosso).

Ussene enfatiza que a comunidade precisa ser envolvida em todas as etapas das ações de extensão, desde o planejamento até a avaliação dos resultados. Ele destaca também que as ações de extensão resultem em soluções sustentáveis, ou seja, ações que possam continuar mesmo após o término das ações dos estudantes. No contexto da inserção curricular da extensão, ao estabelecer a estratégia 12.7 do PNE, focou-se que as ações precisam ser voltadas para áreas de grande pertinência social, ou seja, precisam estar alinhadas a problemas reais enfrentados pelas comunidades.

Na ágora “Caminhos e desafios de experiências atuais da construção da curricularização da Extensão na Saúde Coletiva” Adalberto Floriano Greco Martins (2022), mais conhecido como Pardal, integrante do MST- Rio Grande do Sul – RS, demonstrou como a participação social nas ações de extensão tem se materializado

nos cursos superiores ofertados no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)[16].

Ele ressaltou que um dos desafios da extensão está em como construir conhecimentos a partir da extensão. Esse desafio se esbarra no preconceito de que extensão se resume a estender algo a alguém e que as comunidades populares não podem ser sujeitas desse processo, não tendo nada a compartilhar, só a receber. Neste sentido, se tem um preconceito de anular a possibilidade dessas pessoas serem sujeitas do processo, serem portadoras de história, serem portadoras de conhecimento, e, portanto, elas têm somente a receber. E por isso observamos que curricularização em algumas universidades a curricularização se resume a oficinas, capacitações e seminários, coisas pontuais, porque de alguma forma acham que precisam levar algum benefício a alguém.

Nesse processo as comunidades se tornam objetos manipuláveis. Logo professores e estudantes fomentam o conceito de que não há nada a aprender com essas comunidades. É preciso reconhecer que essas comunidades são portadoras de conhecimentos e experiências. Exemplificando, Pardal citou o caso do curso de Medicina Veterinária. Quando um jovem assentado coloca o jaleco e o estetoscópio, ele se transforma em doutor. Assim, é possível perceber a força material da ideologia. Essas pessoas parecem ter tudo a dizer e nada a ouvir. Portanto, elas sabem e os outros não sabem.

Pardal destacou que é necessário quebrar esses preconceitos, o que não é uma tarefa fácil. A ciência que conhecemos é intencionalmente dirigida pelo capital e, além disso, a forma de estudá-la leva a uma conduta extremamente elitista e antipopular. A dinâmica social das comunidades gera práticas que questionam a ciência atual e requer mais do que conhecemos. Em sua fala, Pardal destaca, por meio das experiências nos cursos de graduação do Pronera, como se tem buscado superar essa extensão doadora de conhecimento.

O primeiro caminho destacado por Pardal envolve na verdade construir um grupo motor. Esse grupo é um coletivo de educadores que estão dispostos a entender a extensão como processo, porém esse coletivo não deve se limitar a apenas educadores, precisa envolver também educandos, lideranças e comunitários também.

[16] O Pronera propõe e fomenta projetos de ensino voltados ao desenvolvimento das áreas de reforma agrária. É uma política voltada para jovens e adultos moradores de assentamentos (https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao)

As lideranças têm que estar num pé de igualdade nesse coletivo, trazendo questões, problematizando. Esse espaço coletivo planeja, executa e avalia as ações. Isso requer uma metodologia onde você acompanha esse processo ao longo do tempo.

Ficou evidente na fala de Pardal a preocupação do Pronera em promover ações de extensão que não tratem a comunidade como meros objetos, mas que promovam a participação ativa e crítica da comunidade. Em sua experiência, a criação de grupos de discussões que envolvem diferentes atores tem sido positiva. E podemos utilizar essa experiência como inspiração para nossas instituições, criando grupos que envolvam estudantes, professores, técnicos e comunitários para discutir a inserção curricular da extensão.

E nas ágoras foi possível observar o resultado de incentivarmos a participação social nas ações de extensão. Na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar dos movimentos sociais populares”, Maria do Socorro Rodrigues da Silva, membro do projeto Cozinhas Solidárias, promovida pelo MTST, em DF nos contou:

> A UNB, na verdade, o que ela ensinou muita coisa. Ensinou que eu poderia entrar numa UNB da vida. **Que eu poderia dar uma palestra na UNB**. Já fiz isso. Coisas que eu pensei que não faria. Porque como que uma pessoa da periferia vai sair daqui para ir para a UNB dar palestra? Tanto que a gente já fez isso várias vezes. Então isso, de certa forma, **nos empoderou aqui. Nos deu força.**
> **Mostrou que a gente é capaz**. Nós somos capazes de lutar pelos nossos direitos, de ter a nossa fala nos lugares, de falar sobre os direitos da periferia, sobre tudo que há necessidade dentro de uma periferia que é a nossa, que vivemos (Silva, 2023, grifo nosso).

Ao incentivar a participação social ativa, crítica, criativa e propositiva dos comunitários nas ações de extensão, contribuímos para o empoderamento dessas pessoas, como exemplificado na fala de Maria do Socorro Rodrigues da Silva. A educação opressora, conforme apontado por Freire (1996), faz com que os indivíduos acreditem que não são capazes de transformar sua própria realidade, reforçando a ideia de que precisam ser tutelados e ensinados por aqueles que detêm o conhecimento. Em contraponto, a educação popular e as ações de extensão orientadas por ela, rompem com essa lógica, permitindo que os comunitários se reconheçam como sujeitos de transformação, capazes de intervir em sua realidade e, assim, promover mudanças estruturais em suas próprias vidas.

Dessa forma, desejamos que as ações de extensão resultantes da inserção curricular promovam efetivamente a participação social da comunidade, em que os membros assumam o papel de coautores e cogestores ao longo do processo. É fundamental compreendermos que a extensão não deve ser feita para a comunidade, mas sim com a comunidade. No contexto curricular, isso se concretiza ao evitar a imposição de atividades rígidas, exclusivamente pensadas e organizadas pelos docentes, e ao garantir tempo e espaço adequados para que as ações surjam a partir da interação dialógica entre acadêmicos e comunitários. A extensão deve ser um processo fluido e conduzido de forma coletiva, respeitando a dinâmica da comunidade e promovendo a co-construção de conhecimento.

7.3.4 As ações de extensão precisam promover apoio social

Durante a pesquisa, outra característica que ficou evidente que é necessária para uma extensão fundamentada pela educação popular foi que a extensão precisa promover o apoio social. Ações de extensão na perspectiva da educação popular, que tenha como objetivo a transformação social, precisam se conectar com as resistências e lutas das comunidades. A educação popular pressupõe a luta por um sistema social mais justo, sem barreiras de classe, sem alienação das pessoas e construção e valorização da cidadania (Cruz, 2017b). Na observação participante, foi possível observar que quando conduzimos as ações de extensão na perspectiva da educação popular, é possível auxiliar os estudantes a entenderem quais são as lutas dos comunitários envolvidos na ação de extensão. Um exemplo disso ocorreu na observação do componente curricular atenção à saúde na comunidade.

Um trio de alunos trouxe o relato das dificuldades de uma senhora visitada. Essa senhora tem sérios problemas financeiros, pois apesar de ter 64 anos não conseguiu se aposentar por nunca ter contribuído para o INSS. A mesma tem sobrevivido apenas com o valor que recebe do bolsa família e deste valor é abatido mensalmente o valor de R$ 141,00 devido a um empréstimo. Isso representa 23,5% do valor total da bolsa. Devido ter tido poliomielite na infância, a senhora visitada não consegue mais trabalhar, pois sente fortes dores no joelho e no quadril. Há meses ela também espera para realizar uma cirurgia no olho direito, pois não tem conseguido enxergar. Entretanto, a mesma não conta com assistência de nenhum dos cinco filhos e não consegue se locomover até a Unidade Básica de Saúde para buscar agilidade

no agendamento da cirurgia. A questão levantada pelas estudantes durante a roda de conversa foi: como ajudar essa senhora, sem fazer assistencialismo? O que fazer se o maior problema no momento é falta de elementos básicos para sobrevivência, como por exemplo, alimentação adequada?

Por vezes, os alunos expressavam sentimentos de inutilidade diante dos desafios enfrentados pelas famílias, mas o professor do componente curricular, sempre que oportuno, os lembrava de que estavam fazendo algo significativo: cuidando e propondo pequenas ações que poderiam fazer diferença na vida daquelas pessoas. No caso da senhora mencionada anteriormente, observei ao longo das semanas que as estudantes buscaram informações sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC), uma política pública que poderia auxiliar a senhora em sua situação de dificuldades financeiras. As alunas se dedicaram a entender os requisitos, o processo de solicitação e outros detalhes, e prontamente explicaram essas informações à senhora visitada. Ela ficou bastante animada com a possibilidade de receber o BPC no ano seguinte. Esse exemplo mostra como os estudantes conseguiram se conectar com a luta da senhora e buscar soluções através de políticas públicas já existentes, que muitas vezes não são acessadas por falta de conhecimento sobre os próprios direitos.

Ao praticarmos a extensão popular, oportunizamos aos nossos estudantes conhecer as lutas e resistências das comunidades envolvidas, ampliando sua visão de mundo. Isso contribui para a formação de profissionais mais humanizados, capazes de participar ativamente das mudanças sociais e de atuar com sensibilidade e compromisso em suas futuras práticas. Nesse sentido, na ágora “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva”, Renata Pekelman (2022), Médica do Grupo Hospitalar Conceição – Rio Grande do Sul e membro do GT Educação Popular e Saúde da Abrasco, afirmou:

> Agora, estudar a partir da realidade, fazer com que a gente consiga olhar para a realidade, levantar problemas dessa realidade, é um exercício fenomenal, né? Eu acho que é uma forma do aprendizado, isso que eu digo um pouco do aprendizado pelo trabalho, né? É a gente **aprender a ler a realidade, ter uma crítica sobre ela e aprofundar as questões a partir, então, dessa realidade**, né? Então, essa eu acho uma possibilidade. Eu acho que espaços de reflexão sempre são importantes, né? (Pekelman, 2022, grifo nosso).

As ações de extensão, quando fundamentadas na realidade, oferecem aos estudantes a possibilidade de não apenas estudar problemas abstratos, mas de

vivenciar os desafios sociais e, a partir dessa experiência, desenvolver uma crítica propositiva. Freire (2011) nos lembra que a leitura do mundo, deve anteceder a leitura da palavra e que a leitura da palavra está intrinsecamente ligada à leitura do mundo, ou seja, ao entendimento das experiências cotidianas e da realidade social. Assim, o ensino de conhecimentos técnicos deve ser acompanhado da compreensão e interpretação crítica do contexto social, por isso entendemos que a inserção curricular da extensão ao se conectar às lutas e resistências das comunidades oportuniza o estudante compreender de forma crítica a realidade. Na ágora “Caminhos e desafios de experiências atuais da construção da curricularização da Extensão na Saúde Coletiva”, ao se referir a extensão como um processo, Pardal (2022, grifo nosso) afirmou:

> Porque esse trabalho de extensão, ele não é só para estender algo, assistencialmente, em algumas comunidades, e nem trazer um diagnóstico apenas de uma determinada realidade. Nós temos que tentar **construir soluções coletivamente com as comunidades para os problemas que estão postos.**
> [...] a gente tem que ter compromisso com essa realidade. Não é o compromisso com o meu conhecimento que eu vou estender a alguém. **Eu tenho que estar compromissado com a realidade dessas comunidades.** E esse compromisso pressupõe entender a realidade, tomar consciência dela e transformá-la na medida do possível, **sabendo que muitas das tarefas não são nossas, são dos sujeitos das comunidades.** Mas nós temos que também ajudar a tomar consciência, de uma forma participativa, nós e eles.

A fala de Pardal nos lembra da importância de manter um compromisso com a realidade social, o que nos direciona a conectar-nos com as resistências e lutas das comunidades. Outro aspecto relevante mencionado por Pardal é que as soluções dos problemas não estão exclusivamente nas universidades, elas podem emergir dos próprios territórios que produzem diversas alternativas e experiências. Sua fala corrobora de Melo (2014), que afirma que a extensão, enquanto trabalho social, se expressa sobre a realidade objetiva, resultando em um produto que nasce da parceria entre a universidade e a comunidade. Na ágora “Integração Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação na formação em Saúde Coletiva”, Rachel Luíza Santos Moura (2022, grifo nosso), integrante estudante/pesquisadora o Observatório de Análise Política em Saúde (OAPS), nos chamou atenção:

> [...] será que as prioridades que a gente acha que são importantes e que muitas vezes até são, estão como resultado das nossas pesquisas, se a gente for pensar a saúde enquanto indicadores, enfim, enquanto questões

> que emergem nos serviços, **são também as prioridades das pessoas,** eu acho que a gente precisa refletir também sobre isso [...].

A fala de Moura nos convida a refletir sobre a necessidade de implementar estratégias de escuta e diálogo, garantindo que as ações de extensão universitária estejam alinhadas às lutas e resistências da comunidade. No geral, há uma lacuna entre as prioridades identificadas em pesquisas e ações de extensão e as reais necessidades da comunidade. Por isso, ao desenvolvermos as ações de extensão, é essencial estarmos conscientes dessa possível lacuna e cultivarmos a escuta, observar atentamente e estar abertos para identificar, de fato, as verdadeiras demandas da comunidade.

A educação popular busca não apenas a formação de indivíduos, mas a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Brandão; Assumpção, 2009). Nesse sentido, as ações de extensão devem estar conectadas às demandas das comunidades, respeitando suas experiências e lutas, a fim de contribuir para a transformação social. Na ágora “Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS: do ideal às questões atuais de sua implementação”, Marta Almeida[17], mais conhecida como Martinha, conselheira de saúde, parte do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e representando nessa ágora a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS), fez uma fala muito voltada para uma educação que busca enfrentar as lutas dos movimentos negro, indígena e quilombola. Neste sentido, destacamos:

> Para gente pensar em uma educação cidadã, uma educação que possa interagir, resolver os problemas da comunidade. Não que a gente possa ser objeto de pesquisa. Não é para entrar na comunidade para pesquisar.
> Depois ninguém nunca mais vê as pesquisas. **Mas é para ir, para interagir. Fazer o desenvolvimento socioeconômico, ambiental e cultural.**
> Trazer os direitos humanos. **Emergir com os problemas comunitários**. Trazer soluções (Almeida, 2023, grifo nosso).

Martinha destacou a importância de ações de extensão que estejam conectadas aos problemas das comunidades. Nesse sentido, tanto a pesquisa quanto à extensão podem desempenhar o papel de auxiliar as comunidades no enfrentamento dessas questões. Ela ressalta a necessidade de deixar de lado a concepção de pesquisa e extensão que simplesmente vai às comunidades para

[17] *In memoriam.* Martinha faleceu no dia 13 de setembro de 2023, enquanto viajava exercendo sua militância em defesa do povo negro de nosso país.

coletar dados e realizar ações pontuais, sem retornar para apresentar os resultados ou até mesmo discuti-los. Por meio da inserção curricular da extensão orientada pela educação popular, desejamos formar extensionistas, mas desejamos formar extensionistas que compreendam a importância de basear suas ações na realidade das comunidades, para que assim promovam uma relação dialógica e participativa entre universidade e sociedade.

E como isso pode acontecer na prática? Na participação de Maria do Socorro Rodrigues da Silva na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar dos movimentos sociais populares” ela compartilhou que a UNB, por meio da Professora Anelise, desenvolveu um projeto de extensão junto com as nutricionistas, oferecendo cursos na área de nutrição. Ela mencionou que participaram de cursos sobre como fazer tempero natural, alinhados à oferta de direito à alimentação saudável que a Cozinha Solidária promove. Em sua perspectiva, a presença da UNB no movimento foi de grande ajuda e empoderamento, trazendo um projeto extremamente valioso para todos os envolvidos.

Silva destacou que o movimento conta com outras coordenadoras que, assim como ela, são mulheres negras, mães solos, residentes em periferias, e que não tiveram acesso a uma educação formal ou faculdade. Elas trazem consigo o conhecimento das lutas da vida. Ela enfatizou: “Eu sempre digo que a gente pode não saber falar, mas a gente sabe fazer. Se for para fazer, a gente põe a mão na massa e faz” (Silva, 2024).

Silva mencionou que o movimento também recebeu apoio de um projeto voltado para a construção de tijolos ecológicos, realizado por uma faculdade de Brasília. Alunos e professores foram até a comunidade para ensinar os participantes do movimento a produzir esses tijolos, uma vez que muitas pessoas que ganharam lotes não sabiam como construir, especialmente mães solteiras que enfrentavam dificuldades. O projeto foi fundamental, oferecendo um curso de um ano sobre a fabricação de tijolos ecológicos, o que resultou na construção de várias estruturas com esses tijolos, inclusive um banheiro na cozinha solidária.

Na participação de Silva, observamos como as ações de extensão promovidas estavam vinculadas às lutas da comunidade local, promovendo direitos fundamentais, como o direito à alimentação saudável e à moradia. Ao destacar esse exemplo, buscamos ilustrar como as práticas de extensão podem se alinhar às necessidades das comunidades, transformando a realidade social ao responder a demandas

concretas e urgentes. Ainda falando sobre a importância de mantermos um engajamento com a realidade social nas ações extensão, Lívia Teixeira de Souza Maia (2022, grifo nosso), professora da Universidade Federal do Pernambuco e coordenadora do Fórum de Graduação em Saúde Coletiva Abrasco, na ágora "Integração Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação na formação em Saúde Coletiva" destacou:

> Então, a extensão que a gente compreende como relevante é essa extensão que é crítica, essa extensão popular, **profundamente conectada com a realidade social**, e aqui eu queria chamar a atenção, é a realidade social de cá, não é de lá, a gente faz essa separação com a realidade social como se tivesse a universidade fosse apartada do lugar, e na verdade ela é parte, ela deve ser, é para isso que a extensão existe, então, que a gente possa estar inserido na realidade social, de onde nós vivemos, de onde o povo vive, de onde nós estamos, porque somos um povo, e capaz de um processo mútuo de transformação de práticas e de construção de saber social, e aí eu queria chamar a atenção para isso, a extensão ela qualifica a própria formação, ela qualifica o ensino, ela qualifica também a pesquisa, então é um processo mútuo, e é a extensão que ela nos faz esse convite a esse mergulho na realidade social.

Maia reafirmou, a necessidade de que as ações de extensão estejam conectadas à realidade social, às lutas e resistências das comunidades. A universidade não deve ser vista como uma entidade isolada da sociedade, mas como elemento integrante dela, apoiando as comunidades no enfrentamento dos seus problemas, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. A educação popular é uma prática para humanização, para a liberdade, resistência e emancipação (Feitoza, 2008). Para cumprir esse papel, a educação precisa estar diretamente vinculada às realidades e às lutas vividas pelas comunidades.

Quando conectamos as ações de extensão as lutas e resistências do povo, essas ações podem transbordar para políticas públicas, conforme podemos observar nos exemplos citados pelo professor Vasconcelos na ágora "Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva". Por exemplo, muitos acham que Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) teve suas raízes nos anos 90, mas não, esse programa começou ser gestado nos anos 1966-67 com uma ação de extensão realizada por estudantes de medicina da Universidade Federal de Pernambuco, em colaboração com Dom Helder Câmara, em Recife, afirmou professor Vasconcelos. Nesse período, eles iniciaram a formação de

agentes de saúde. Esse trabalho originou o Movimento Nacional de Agentes de Saúde, que somente em 1992 se transformou em um programa público.

Vasconcelos relembra que muitas pessoas acreditam que o SUS começou em 1988 com a Constituição Federal, mas para ele, a história começou muito antes. Havia muitas experiências de atenção primária sendo iniciadas, e uma das mais significativas foi a da região norte de Minas, especificamente em Montes Claros. Essa iniciativa teve um grande impacto e foi apoiada por um corpo técnico formado pelo movimento extensionista do Centro de Estudos de Saúde da UBA, Alfredo Balena. Isso destaca a importância da extensão universitária na influência e desenvolvimento das políticas públicas.

Experiências realizadas nesse período eram marcantes, mas poucas, pois nem todos os lugares contavam com um movimento estudantil forte para sustentá-las. Muitas vezes, os professores tomavam a iniciativa de realizar atividades de extensão, levando um ou outro aluno, já que não podiam fazer isso de forma muito aberta. Vários expoentes da saúde coletiva hoje, como Emerson Merhy e Sérgio Arouca, começaram em Paulínia, próximo a Campinas, participando de experiências que se tornaram referências.

Essa extensão promovida pelo movimento estudantil e por docentes isolados ou em pequenos grupos foi crucial na constituição do SUS e do Movimento Sanitário, finalizou Vasconcelos. Os exemplos citados por Vasconcelos ilustram que, ao promovermos ações de extensão que se alinham com as lutas e resistências da população, há potencial para transformar essas iniciativas em políticas públicas. Essas políticas de forma ampliada poderiam chegar a mais pessoas da sociedade, promovendo mudanças estruturais.

A extensão potencializadora de diálogos transformadores, ao se integrar ao currículo, pode oportunizar uma formação mais próxima da realidade brasileira, estabelecendo vínculos profundos com a comunidade e o território (Ferreira, 2022). Dessa forma, compreendemos que as ações de extensão promovidas por meio da inserção curricular devem estar profundamente alinhadas às lutas e resistências das comunidades, buscando articular de forma permanente com a realidade social. Esse alinhamento permite que as ações de extensão superem uma abordagem meramente instrumental e assistencialista, proporcionando aos estudantes uma formação integral e humanista, conforme destacado por Oliveira (2020). A extensão deve ser um espaço

de diálogo, onde a universidade e a comunidade construam, coletivamente, soluções para os problemas vivenciados nos territórios, promovendo uma transformação social.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que muitas das soluções para os desafios sociais emergem da própria comunidade. Assim, devemos promover uma escuta atenta, incentivando sua participação ativa dos comunitários nas ações de extensão. Ao invés de apenas aplicar soluções prontas vindas da academia, a universidade deve atuar como parceira no processo de conscientização e emancipação, valorizando os saberes populares e promovendo o fortalecimento das práticas autônomas das comunidades.

7.3.5 As ações de extensão precisam promover experiências multiprofissionais e interdisciplinares

“Assumir a centralidade do currículo, significa, de fato, um novo lugar para a extensão e, por consequência, para a educação superior brasileira” (Ferreira, 2022, p. 5). Dessa forma, as práticas extensionistas devem ser concebidas não apenas como atividades complementares, mas como parte integrante da formação acadêmica, promovendo sempre que possível experiências multiprofissionais e interdisciplinares, que favoreçam uma abordagem ampla e integrada dos desafios sociais e profissionais. Durante a pesquisa, ficou evidente a necessidade disso quando buscamos uma extensão orientada pelos princípios da educação popular.

Na observação do Componente Curricular Atenção à Saúde na Comunidade I do curso de Medicina, foi possível notar que nas práticas da extensão o conhecimento não se constrói de forma linear, mas ele vai se construindo a partir das práticas e da convivência com as comunidades, por isso, o professor do componente curricular precisa estar sempre atento para realizar as intervenções necessárias, estimulando a busca de conhecimentos que não estarão necessariamente explícitos na ementa do seu componente curricular, conduzindo um ensino de forma interdisciplinar.

Ainda nas práticas de extensão observadas, o grupo de apoio às pessoas com dores crônicas proporciona uma experiência enriquecedora de interação multiprofissional para os estudantes. A condução do grupo, composta por dois estudantes de fisioterapia, três de nutrição e um de enfermagem, demonstram como a integração de diferentes áreas de conhecimento é positiva para a formação acadêmica. A formação de uma equipe multiprofissional potencializa o aprendizado

dos estudantes, ao mesmo tempo que beneficia a comunidade com atendimento mais holístico. Na ágora “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva”, Eliana Goldfarb Cyrino (2022, grifo nosso) da Faculdade de Medicina de Botucatu da UNESP e do Fórum de Graduação em Saúde Coletiva, comentou:

> Eu acho que a gente tem muita dificuldade de sair dessa perspectiva de dar o conteúdo. [...]
> Eu diria que a saúde coletiva também tem essa dificuldade gigante. E que a experiência da vivência na atenção primária, nos territórios, ela nos traz muitas surpresas. Que são as surpresas da vida.
> Do sofrimento, da perspectiva de perceber um território onde tem lixo acumulado, onde as pessoas jogam o lixo em qualquer lugar. E como é que nós vamos poder pensar alguma questão com o poder público para trabalhar com isso. **Mas isso não está no currículo nesse ano.**
> O lixo vai falar o ano que vem. **Então, acho que nós temos muita dificuldade também de sair do jeito que as disciplinas são postas**. Do jeito que as disciplinas são colocadas.

Ao adentrarmos os territórios e nos conectarmos à realidade local, não estaremos apenas promovendo o aprendizado relacionado ao componente curricular específico; muitos outros saberes e experiências emergirão. É essencial que estabeleçamos dinâmicas que favoreçam essas aprendizagens interdisciplinares. Nesse processo, não devemos nos prender a proposições conteudistas, mas valorizar uma abordagem formativa mais ampla, que aborde múltiplas dimensões e contextos vivenciados pelas comunidades.

O fortalecimento das ações extensionistas ocorre quando se promove uma abordagem interdisciplinar, pois ela possibilita o estudo, a análise e a execução de conteúdos de forma integrada, a partir da interação de diferentes áreas do conhecimento. A prática interdisciplinar permite superar concepções estáticas e cristalizadas pela sociedade, favorecendo uma mudança efetiva de perspectivas (Del-Masso *et al*., 2017).

Fazenda (2015) afirma que a formação profissional exige interdisciplinaridade, pois o desenvolvimento de saberes e habilidades requer a integração de diferentes saberes, sejam eles práticos ou didáticos. Para ela, esses saberes devem interagir de maneira dinâmica, sem uma linearidade ou hierarquização. Nesse sentido, para promover a interdisciplinaridade nas ações de extensão, um elemento fundamental é o diálogo, pois por meio dele é possível haver a troca de conhecimentos.

Ainda reforçando a necessidade de a extensão promover uma prática interdisciplinar, Olgamir Amância (2023, grifo nosso), Decana de Extensão na UNB, na ágora “Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS: do ideal às questões atuais de sua implementação”, destacou:

> Nesse sentido, a extensão assim pensada, **ela deveria, primeiro, ter uma marca interdisciplinar,** ou seja, de romper com as estruturas fragmentadas, encasteladas do nosso processo de formação. Nesse sentido, obrigar um diálogo interno, entre professores, estudantes, servidores, mas um diálogo também para fora, com os grupos sociais, com as comunidades e assim por diante.

Ao longo desta tese reforçamos a ideia de diálogo como elemento fundamental das práticas extensionistas a serem integradas ao currículo, porém este diálogo não se deve restringir apenas com os comunitários, precisamos estabelecer diálogos internos também. Precisamos sair do nosso círculo de formação e conversar como os conteúdos podem ser aprendidos e aprimorados por meio da extensão, como as comunidades ensinam. Um currículo interdisciplinar exige uma maior interação entre docentes e técnicos, precisamos sair das nossas caixinhas, da nossa zona de conforto.

É importante destacar que a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade são diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012). De acordo com Curi Filho *et al*. (2022), essa diretriz promove uma visão holística na condução das ações de extensão, buscando superar a fragmentação ao lidar com a complexidade da sociedade. A integração entre diferentes áreas do conhecimento contribui para uma abordagem mais abrangente.

Neste sentido é importante também promover por meio das ações de extensão uma prática multiprofissional, onde os nossos estudantes, desde a sua formação interajam e trabalhem de forma colaborativa com diferentes profissionais. Na ágora “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva”, Renata Pekelman, Médica do Grupo Hospitalar Conceição – Rio Grande do Sul e membro do GT Educação Popular e Saúde da Abrasco, afirmou:

> Uma outra questão importante é a gente quer trabalhar de forma multiprofissional, a gente quer trabalhar de uma forma integrada, mas isso é um exercício difícil. A gente, em geral, é formado de forma fragmentada e juntar isso não é fácil. É no trabalho, é na experiência do trabalho que isso acontece.

> Então, refletir também sobre como se dão as relações entre os trabalhadores, entre as equipes de saúde, isso também faz uma diferença para a formação e para a compreensão da formação no âmbito do trabalho, junto com a discussão teórica tão importante para os nossos aprendizados.

A extensão universitária orientada pela educação popular é um trabalho colaborativo, que envolve docentes, técnicos, estudantes e membros da comunidade com saberes diversos. Neste contexto, uma habilidade a ser desenvolvida é o trabalho em equipe. Assim, a extensão nesse campo pode contribuir para a formação de saberes interprofissionais, permitindo que os participantes dialoguem e cooperem com diferentes áreas do conhecimento. Segundo Siqueira *et al*. (2022), a interprofissionalidade extensionista está relacionada ao compromisso com a justiça social e à transformação da realidade.

Pekelman observa que, embora o trabalho multiprofissional apresenta desafios, sobretudo em função da formação acadêmica fragmentada que tende a promover atuações isoladas, ele oferece uma oportunidade valiosa para a formação integral dos estudantes. Essa prática contribui para que os discentes desenvolvam, desde a formação, a habilidade de atuar de forma colaborativa em contextos profissionais diversificados. Assim, essa experiência fortalece tanto a atuação futura dos profissionais e o engajamento com a comunidade, que passa a interagir com estudantes de diferentes áreas do saber.

Falando sobre como foi ter uma experiência multiprofissional extensionista, na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar do movimento estudantil”, Liana Carla Padilha (2023, grifo nosso), aluna do sexto período de saúde coletiva da UFRN, comentou:

> Importante trazer também, essa aqui é uma das experiências então que a gente traz com componentes curriculares de cursos de saúde que já tem esse perfil extensionista, a disciplina de saúde cidadania, conhecida como SACI[18], ela é um elemento curricular, um componente da UFRN nos cursos, e aqui a gente tem algumas fotos da experiência que eu tive em 2022, mediada pela professora orientadora professora Geórgia, **com alunos de diversas, com diversas graduações**, a gente tem alunos da odontologia, da medicina, da enfermagem, da nutrição, **e essa turma extremamente heterogênea no sentido de que vinha de várias graduações, conseguiu gerar um aprendizado muito importante, e um grupo que se tornou muito coeso.**

[18] Disciplina de Saúde e Cidadania (SACI)

Para Padilha a experiência de viver uma ação de extensão que envolvia diversos cursos gerou aprendizagens significativas. O currículo da SACI é focado no trabalho em equipe interdisciplinar e intersetorial, aborda aspectos como a organização dos serviços básicos de saúde, o entendimento do território e dos processos de saúde e doença, e o planejamento estratégico de intervenções baseadas no perfil epidemiológico do território.

Ao participar de atividades interprofissionais, os estudantes entram em contato com diferentes perspectivas, o que contribui para uma visão contextualizada dos problemas e soluções, indo além de suas formações específicas. Esse ambiente colaborativo enriquece o entendimento teórico, fortalece habilidades práticas, como a comunicação e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para um profissional crítico (Siqueira *et al*., 2022).

Na ágora “Os caminhos e as dificuldades para implementação da curricularização da extensão em uma perspectiva dialógica nas universidades e institutos federais” a pró-reitora de extensão do Instituto Federal Goiano, Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura (2023, grifo nosso), também ressaltou a importância de as ações de extensão interagir diferentes áreas do conhecimento, ela afirmou:

> E aí, esse interprofissional, né, Vanessa, todos que estão nos assistindo, a gente pode falar de muitas coisas, né? Quando a gente fala de curricularização da extensão, tem sido uma grande discussão, ah, o estudante vai fazer extensão só na área de formação dele? Não, né? **A gente tem discutido que se ele transcende a sua área de formação**, a possibilidade também dele ampliar, né, a formação técnica, cidadã, ética, para além da técnica propriamente dita, né? Isso é possível, né? Ele está num curso de formação numa determinada área, mas ele faz um projeto de extensão em outra área, em outro curso, enquanto isso tem sido rico na nossa experiência de construção desse processo, né?

A fala de Boaventura reforça a perspectiva de que para inserção curricular da extensão é necessário romper as barreiras disciplinares e promover a interação entre diferentes áreas do conhecimento. Ela ressalta que permitir que o estudante atue em projetos de extensão fora de sua área específica de formação contribui para sua formação. Utilizar uma abordagem interdisciplinar e interprofissional na extensão desenvolve habilidades éticas, cidadãs e técnicas, promovendo uma formação integral, fortalecendo a perspectiva de uma formação humana integral.

Neste sentido, é interessante observar como algumas universidades têm abordado essa interprofissionalidade nas práticas extensionistas. Encontramos um

exemplo disso na participação do professor Raul Borges Guimarães (2024), professor titular do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), na ágora “Práticas inovadoras de curricularização da extensão na perspectiva de uma universidade dialógica e socialmente referenciada”.

Guimarães compartilhou uma experiência que a UNESP está desenvolvendo, focada na criação de redes temáticas. Ele explicou que, por meio dessas redes, a universidade busca envolver alunos e professores de diferentes cursos em ações extensionistas de forma mais horizontal e interdisciplinar. Guimarães exemplificou que essas redes podem reunir áreas como medicina, artes, música, psicologia, história e geografia, promovendo uma interação que transcende as barreiras disciplinares. Ele destacou que a relação dialógica e a ação socialmente referenciada da extensão não devem ser limitadas apenas ao entorno imediato da universidade, mas sim ampliar seu alcance para gerar resultados mais significativos e abrangentes.

Guimarães ressaltou ainda que a UNESP possui uma característica de fragmentação que também representa sua maior força: a capilaridade. A universidade está presente em todas as regiões, atuando em municípios de diversos portes, desde pequenos até grandes metrópoles. Essa disseminação é sua potência, mas também sua fragilidade, pois cada localidade tende a se isolar. Para enfrentar esse desafio, a universidade implantou redes temáticas como uma forma de promover encontros e cooperação em torno de temas estratégicos. Um exemplo é a rede temática de Saúde Única, que integra áreas como ciências farmacêuticas, medicina, ciências sociais e literatura, abrangendo diferentes *campi* da UNESP. A ideia é trabalhar a transversalidade e a interdisciplinaridade, respondendo de maneira mais eficaz aos problemas complexos que enfrentamos. As redes temáticas permitem que professores e grupos de pesquisa, espalhados pelo estado de São Paulo, proponham temas e se reúnam em torno deles, promovendo uma relação mais horizontal e colaborativa entre as diferentes unidades da universidade. Vejam alguns exemplos citados por Guimarães (2024), sobre as redes temáticas:

> Então a Saúde Única, por exemplo, é um tema que gerou uma rede temática da Saúde Única, é um exemplo, que integra ciências farmacêuticas, faculdade de medicina, mas também ciências sociais, Araraquara, literatura, letras, em Assis, então você vai trabalhando a transversalidade das questões na medida em que o tema, os temas que nos desafiam são cada vez mais complexos, né? Então a perspectiva da interdisciplinaridade é uma resposta a um problema que é complexo. Então as redes temáticas, nós criamos a possibilidade de que os diferentes grupos, professores, grupos de pesquisa,

> né? Espalhados aí pelo estado de São Paulo, possam propor o tema e se aglutinar trabalhando em forma de rede. Então você começa a trabalhar uma relação mais horizontal entre diferentes unidades.

A extensão universitária, frequentemente vista como paroquial, limitada à área específica do curso, pode e deve ser muito mais abrangente. Ela tem o potencial de envolver temas de alcance nacional e internacional, aglutinando esforços em nível estadual ou regional. Trabalhar de forma multiescalar[19] é essencial, adaptando a abordagem ao problema específico que precisa ser enfrentado. Isso nos remete à gestão da saúde no SUS, onde a intersetorialidade e a colaboração entre os entes federados são fundamentais para a implementação de uma política de saúde única e eficaz. Da mesma forma, a extensão pode e deve ser pensada e estruturada para transcender os limites locais, integrando-se a uma abordagem mais ampla e colaborativa.

Não há dúvida de que a extensão está ligada a uma universidade que é democrática, plural e diversa, e essa é a concepção com a qual se trabalha. Para Raul, as redes temáticas representam uma forma eficaz de romper com a visão fragmentada, onde cada área está isolada em sua própria caixinha, buscando uma compreensão integrada dos problemas sem dividi-los em partes desconexas. A rede temática se forma em torno de um tema ou problema específico, permitindo uma abordagem mais holística. Na UNESP, já existem 15 redes temáticas que abordam as mais diversas áreas, incluindo a saúde, demonstrando o potencial dessa estratégia em criar uma compreensão mais abrangente e conectada dos desafios que enfrentam.

As redes temáticas desenvolvidas na UNESP demonstram como a extensão pode ser trabalhada de forma interdisciplinar e multiprofissional. No entanto, é importante destacar o quanto isso pode ser desafiador trabalhar, considerando que historicamente disciplinas e cursos são fatores limitantes da interação entre as diferentes áreas de conhecimento. Neste contexto, é importante destacar o papel da gestão de cada instituição, em promover o trabalho integrado por meio de espaços formativos e dialógicos que incentivem a interação entre professores, estudantes e técnicos de diferentes áreas do conhecimento. Esse esforço conjunto não apenas fortalece o caráter interdisciplinar da extensão, mas também contribui para uma formação mais abrangente e colaborativa.

[19] O termo “multiescalar” designa processos, fenômenos ou estruturas que se manifestam em diferentes níveis simultaneamente.

A extensão, ao se estruturar a partir da interação com a realidade social e dos desafios concretos enfrentados nos territórios, demanda a convergência de diferentes saberes e práticas. Sua natureza dialógica favorece a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade. O ensino, por sua vez, ainda que possa incorporar abordagens interdisciplinares, é tradicionalmente organizado em componentes curriculares segmentados, com delimitações epistemológicas e metodológicas que tendem a manter as fronteiras entre disciplinas e profissões. Assim, a extensão ao transcender a estrutura disciplinar do ensino formal, se apresenta como uma excelente oportunidade para promover a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade.

Diante das falas e experiências apresentadas nesta pesquisa, compreendemos que uma extensão orientada pela educação popular, integrada ao currículo, precisa buscar constantemente estabelecer um trabalho interdisciplinar e interprofissional. Essa abordagem valoriza práticas que promovem a interação entre diferentes campos do saber, permitindo que as demandas da comunidade sejam atendidas de forma holística, e não fragmentada.

7.3.6 As ações de extensão precisam promover a participação ativa, crítica, criativa e propositiva dos estudantes

Além da participação efetiva das comunidades nas ações de extensão, é fundamental promover a participação ativa, crítica, criativa e propositiva dos estudantes (Cruz, 2024). Desejamos que a inserção da extensão no currículo permita que os alunos deixem de ser agentes passivos no processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas da sua própria formação. Ao atuarem como coautores das atividades extensionistas, os estudantes desenvolvem saberes que vão além do aprendizado técnico, contribuindo para uma formação mais crítica e transformadora.

A participação crítica dos estudantes na extensão universitária se manifesta por meio da capacidade de analisar e questionar as realidades sociais em que ele se insere a partir da extensão, identificando limites e potencialidades para transformação social. A participação criativa envolve a formulação de forma coletiva e colaborativa de alternativas e soluções, resultantes da interação com diferentes saberes e da experimentação de novas abordagens metodológicas no enfrentamento dos problemas sociais identificados. Já a participação propositiva manifesta-se na construção ativa de estratégias e ações concretas que dialogam com as demandas

comunitárias, contribuindo para a formulação e implementação de ações alinhadas aos princípios da extensão popular. Dessa forma, essas três dimensões da participação convergem para um processo formativo que ultrapassa a simples execução de atividades, promovendo o protagonismo dos estudantes na sua formação e nas ações de extensão.

No dia 27 de março, acompanhamos a turma 118 do curso de Medicina, no componente curricular “Cuidado em Saúde na Atenção Básica”. As atividades ocorrem na Unidade de Saúde da Família (USF) Vila Saúde, situada no bairro Cristo Redentor, e se configuram como uma atividade de extensão. Os alunos estão agrupados em duplas e, a cada semana, acompanham uma equipe que trabalha na USF.

Nesse dia de observação, ocorreu um episódio que evidencia a importância da participação em atividades de extensão durante a formação. Uma dupla, que estava acompanhando uma das residentes médicas, testemunhou um acesso de raiva por parte de uma paciente, que acabou sendo agressiva com a médica e as estudantes. Após o incidente, o professor do componente curricular reuniu todos os alunos em um local externo para discutir o ocorrido. Após acalmar as estudantes envolvidas, a dupla que presenciou a situação relatou o que havia acontecido. Em seguida, o professor enfatizou aos alunos que, embora raros, tais eventos podem ocorrer durante o exercício da profissão, mas que podemos pensar em maneiras de minimizar suas ocorrências, como por exemplo, pensar em maneiras de tornar mais ágil o atendimento. Ainda, caso ocorram, os profissionais podem tentar manter a calma para ajudar o paciente a se acalmar também.

O ocorrido demonstra a importância das ações de extensão para formação de habilidades que estão além no currículo, o que caracterizamos como currículo oculto. Moreira e Candau (2007, p. 18) caracteriza o currículo oculto como o que “envolve, dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar”. A observação apresentada demonstra a importância do desenvolvimento da inteligência emocional. A inteligência emocional permite entender e gerenciar nossas próprias emoções e as emoções de outros. A inteligência emocional auxilia também na relação médico-paciente, ajuda na tomada de decisões clínicas e na oferta de cuidados de saúde mais empáticos.

O envolvimento em ações de extensão universitária oferece oportunidades para o desenvolvimento holístico do estudante, pois ele sai de um lugar de recebedor de informação para ser sujeito ativo da sua formação. Ao interagir com comunidades

diversas e enfrentar desafios do mundo real, os estudantes cultivam empatia, resiliência e habilidades interpessoais essenciais para se tornarem profissionais e agentes de mudança em suas áreas de atuação.

Durante toda a observação participante, ficou evidente o papel dos estudantes como coautores nas ações de extensão, não se limitando ao cumprimento de atividades previamente determinadas, mas participando ativamente de todo o processo. Em se tratando de uma extensão que visa contribuir para a formação acadêmica, é essencial promover e incentivar esse tipo de envolvimento estudantil. Essa participação ativa permite que os estudantes se tornem sujeitos ativos de sua formação, contribuindo para uma aprendizagem mais crítica e reflexiva.

Na ágora “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva”, Vasconcelos (2022) compartilhou uma experiência que destaca a importância de exercitarmos o protagonismo estudantil com os professores. Ele relatou uma vivência em que os estudantes não apenas participaram das atividades de extensão, mas assumiram um papel ativo no desenvolvimento das ações, demonstrando que a extensão deve ser um espaço em que os alunos possam contribuir e se responsabilizar pelas suas práticas e aprendizagens, tornando-se agentes ativos de sua formação. Ele contou:

> Quando eu voltei, em 1986, encontrei uma situação que eu não esperava. A ditadura tinha terminado e aquilo que antes era subversivo, que era restrito, ou então lugares que o movimento estudantil era muito forte, eu já encontrei na UFPB, eu já tinha ido para a UFPB, um grupo imenso de estudantes fazendo ação numa comunidade da periferia de João Pessoa, o Núcleo de Atuação Comunitária.
> E aí eu me inseri nesse projeto, era uma coisa muito mais de movimento estudantil, não era mais uma coisa escondida, já tinha alguns apoios da universidade. É interessante essa mudança que vai se tendo. **E foi ali que eu aprendi a ser professor, porque, apesar de trabalhar com educação popular, na hora que eu ia relacionar com os estudantes, várias vezes eu tinha ainda uma atitude muito professoral.**
> Professor, fique no seu lugar, aqui o projeto é nosso. E aí eu aprendi esse jeito de trabalhar o protagonista, porque eu vi muitas experiências de docentes fazendo educação popular, mas **eles faziam educação popular na relação com a comunidade, mas não na relação com os estudantes.** Eles sabiam muito de educação popular e não criavam uma relação participativa onde o estudante era o protagonista.
> Então, como eu entrei num projeto que os estudantes já tinham o comando, eu descobri um outro lugar para ser professor e eu descobri a potência disso. Eu nunca vi estudantes tão ativos dentro de uma universidade como eu vi a partir dos estudantes do NAC (Vasconcelos, 2022, grifo nosso).

O professor Vasconcelos relata que, embora já fosse um educador popular acostumado a estabelecer uma relação dialógica com as comunidades, ao refletir sobre sua prática pedagógica, percebeu que ainda havia muito a aprender sobre como aplicar essa abordagem dialógica com os estudantes. A inserção curricular da extensão é uma excelente oportunidade para reforçarmos os princípios da educação popular e permitir que os estudantes atuem como coautores nas ações de extensão, assumindo um papel ativo e participativo em sua formação acadêmica. Não podemos esquecer a força estudantil na construção da extensão universitária em nosso país, especialmente por meio da atuação organizada pela UNE. Esperamos que a inserção curricular da extensão possa fortalecer esse movimento, fortalecendo o papel dos estudantes como protagonistas nesse processo transformador.

Nessa mesma ágora, Durval Maurino graduado em medicina pela UNESP, representando os estudantes na ágora, nos lembrou que para fazer a extensão é preciso do protagonismo estudantil, e consequentemente para isso é preciso ser e estar com dignidade na Universidade, então, para ele o primeiro ponto neste campo é o fortalecimento de políticas de acesso e permanência estudantil. Entre as quais, ele destacou: moradia estudantil com boa estrutura, restaurante estudantil de boa qualidade, fortalecimento dos movimentos estudantis, etc. Durval encerrou sua fala dizendo que ágora se transforme em quilombos espalhados pelo país, atuando não só em uma nova perspectiva de extensão e universidade, mas de um mundo novo com participação social, protagonismo dos verdadeiros atores desse processo. Que sejamos capazes de avançar para além dos entraves da burocracia da universidade e dar vez e voz aos que estão às margens da sociedade.

A fala de Durval nos lembra que precisamos incentivar a participação ativa dos estudantes nas ações de extensão, mas de forma concomitante precisamos criar condições para que isso ocorra fortalecendo políticas de permanência e êxito. Segundo Ferreira (2022), a inserção curricular da extensão ao mesmo tempo que buscar ampliar o vínculo com a sociedade precisa promover ensino e aprendizagem significativa através do intenso incentivo ao protagonismo estudantil. Na ágora “Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS: do ideal às questões atuais de sua implementação” Amância (2023), Decana em Extensão da UNB, afirmou:

> Uma terceira (característica da extensão) é o protagonismo, o papel do estudante para que essa formação possa, de fato, impactar o estudante.
> Nós ainda vivemos na educação superior um modelo de educação muito fechado, muito verticalizado, de um professor que sabe, que sabe que não se abre para dialogar para fora, de um professor que não reconhece os conhecimentos trazidos pelo estudante ou que olha o estudante numa perspectiva assimétrica, bem verticalizada. Então, nesse sentido, o que nós nos desafiamos, e uma das diretrizes, ela coloca, é que a extensão tem que ter uma atuação do estudante de forma protagonista, desde a concepção, no processo de desenvolvimento do projeto, na avaliação, na implementação, avaliação, retroalimentação, ou seja, o estudante tem que estar presente em todos os momentos. Ele não é um sujeito para aplicar um processo construído pelo professor, mas ele é um sujeito que participa em todas as fases e que se coloca em movimento em direção à sociedade também numa perspectiva mais horizontal, numa perspectiva de conversar com os grupos sociais com os quais o projeto estabelece relações, seja a escola, seja os quilombolas, os indígenas, seja uma comunidade periférica, não importa.
> Com o grupo com o qual ele irá dialogar, ele tem que estar aberto, entendendo que ele tem conhecimentos que ele desenvolve no ambiente da universidade, mas que esses conhecimentos não dão conta da complexidade da realidade e que aqueles sujeitos com os quais ele irá dialogar também sabem, também conhecem, a partir de um outro referencial, de uma outra perspectiva, mas que ele tem muito também a aprender com esse outro grupo populacional.

Na visão de Amância, uma característica da extensão é o protagonismo do estudante, que nesta pesquisa entendemos como a participação ativa, crítica, criativa e propositiva dos estudantes. Em contraste com o modelo tradicional de educação superior, que é fechado e verticalizado, sendo o professor a pessoa que detém todo o conhecimento e não valoriza as contribuições dos estudantes, a extensão deve promover uma abordagem horizontal. O estudante deve estar envolvido de forma ativa em todas as etapas do projeto — desde a concepção do projeto até avaliação. Ele deve ser um participante ativo, interagindo com os grupos sociais envolvidos e não apenas um executor de processos pré-definidos pelo professor.

Nas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1994, 1996), ao escrever sobre uma educação libertadora, nos lembra que neste processo os estudantes devem ter um papel ativo. Freire (1994, 1996) defende que o aprendizado não deve ser passivo, mas um ato de co-criação, onde o estudante não é um simples receptor de conteúdos, mas sim um sujeito que questiona, participa e contribui para a construção do conhecimento. Por meio do diálogo e problematização da realidade, o estudante reflete criticamente sobre o mundo, assumindo uma postura crítica e autônoma em relação ao saber. Assim, uma extensão que incentiva a participação ativa, crítica, criativa e propositiva dos estudantes é essencial para concretização de uma extensão norteada pelos princípios da educação popular.

Ainda dando voz nesta pesquisa para os estudantes, na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar do movimento estudantil”, Liana Carla Padilha (2023, grifo nosso), aluna do sexto período de saúde coletiva da UFRN, se referindo a sua experiência do componente curricular SACI e seu engajamento em outro projeto de extensão chamado de PROSSE, comentou:

> E aí é importante a gente destacar que o projeto da ação de extensão próximo vem daquele grupo coeso de SACI, dali Pedro Lucas, que é aluno de Odonto, com a professora Geórgia e com os demais que estavam ali dentro da disciplina, nós pensamos, mas principalmente Pedro, ele trouxe esse debate e aí também honrando e reconhecendo a importância dele, de construirmos esse projeto de extensão de promoção em saúde e sala de espera.
> Nós notamos que as pessoas ficavam ociosas ali, por que não fazer alguma intervenção? E construímos com muito carinho o projeto, estamos agora construindo as intervenções. **O que eu quero dizer sobre este projeto específico é que ele foi uma construção a partir dos discentes, idas de centros, não veio de cima dos docentes enquanto dentro da hierarquia da estrutura da instituição universidade, veio de baixo, foi uma construção ascendente** [...]
> Primeiramente, pensar que o planejamento dessas atividades, ele tem que ser um planejamento que ele permita a participação efetiva dos discentes. Como eu falei, muitos discentes são sim pessoas que vêm com outras graduações, que têm muita experiência de vida, ou independente de ter ou não a formação técnica, mas que tem uma formação da vida, na experiência acumulada. Então é importante que no planejamento das ações, construir os projetos, também se entenda quais são essas demandas da comunidade dos discentes e das discentes das universidades.

A fala de Padilha ressalta a importância de os estudantes se sentirem parte integrante do processo, pois, à medida que as experiências vão se desenvolvendo, eles mesmos podem identificar oportunidades para ampliar as ações de extensão. Ela enfatiza que é fundamental garantir a participação efetiva dos discentes desde o planejamento das atividades, permitindo que as demandas tanto da comunidade quanto dos alunos sejam compreendidas e atendidas, assegurando uma extensão mais inclusiva e colaborativa.

Segundo Nascimento, Menezes e Ribeiro (2023), uma extensão que articula ensino e pesquisa em prol da democratização do conhecimento, fundamentada nos valores de cidadania, inclusão e superação das desigualdades sociais, assume o protagonismo estudantil como um elemento central. Os estudantes, como agentes ativos e efetivos das ações de extensão, estabelecem vínculos com comunidades e territórios, participando dessas atividades de forma crítica, propositiva e coletiva. Essa participação fortalece o sentimento de pertencimento e promove a autonomia, ao mesmo tempo em que contribui para a construção compartilhada de saberes.

Comentando sobre a importância da participação ativa dos estudantes, Tomé de Pádua Frutuoso (2024), servidor técnico administrativo em educação do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), na ágora “Os desafios para a curricularização da Extensão nos Institutos Federais e as possibilidades de aproximação com a perspectiva teórico-metodológica proposta por Paulo Freire”, destacou que com o Plano Nacional de Educação em 2001 surge a proposta da curricularização da extensão e com ela a extensão incorpora a ideia do protagonismo estudantil.

Frutuoso afirmou ainda que a extensão está intrinsecamente ligada à forma como as atividades são realizadas. Ela se concretiza quando estudantes aplicam seus conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos no curso para responder às demandas da sociedade, com a mediação dos servidores e servidoras. No IFS, esse processo é representado pela chamada “tríade extensionista”, que envolve três atores principais: estudantes, sociedade e servidores, que representam a instituição. Para que uma atividade seja considerada extensão, é essencial que esses três atores estejam presentes e engajados em um diálogo contínuo.

Os estudantes são aqueles que irão compartilhar e trocar saberes com a sociedade, seguindo as cinco diretrizes da extensão. Essas diretrizes incluem a interação dialógica, a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Quando essas atividades são bem alinhadas e envolvem a interação dialógica, elas promovem resultados significativos na formação dos estudantes e contribuem para a transformação social, além de terem efeitos positivos na própria instituição de ensino, concluiu Frutuoso.

Assim, entendemos que, ao assumir uma dimensão acadêmica e se consolidar como parte do currículo orientada pela educação popular, a extensão não deve tratar os estudantes como sujeitos passivos, meros executores de tarefas. Pelo contrário, ela deve incentivar, em todas as fases, a participação ativa, crítica, criativa e propositiva dos estudantes, permitindo que sejam agentes de sua própria formação, conforme preconiza a educação popular.

7.4 CONTRADIÇÕES E OBSTÁCULOS PARA A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Ao analisar as características que a extensão deve assumir na inserção curricular, ficou evidente que ela oferece significativos benefícios, contribuindo para

uma formação humana integral e proporcionando aos estudantes uma visão holística do mundo. Simultaneamente, a universidade cumpre seu compromisso social ao apoiar as lutas e resistências da sociedade brasileira. No entanto, a inserção curricular da extensão na perspectiva da educação popular nos confronta com desafios e contradições decorrentes de um sistema educacional conservador e tradicional, que há séculos contribui para a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista, por meio de um ensino conteudista. Neste tópico, apresentaremos algumas dessas contradições e desafios que emergiram da pesquisa.

7.4.1 Uma extensão desvalorizada nos espaços acadêmicos

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira reconheceu a extensão como um componente essencial da formação no ensino superior. Esse reconhecimento foi reforçado pela LDB de 1996, que consolidou a tríade ensino, pesquisa e extensão na graduação. Em 2001, com o PNE, a inserção curricular da extensão foi oficialmente mencionada pela primeira vez. Apesar de a extensão estar legalmente reconhecida há mais de três décadas como parte fundamental da formação acadêmica, o PNE 2014-2024 tem gerado muitos desconfortos e discussões nas instituições de ensino superior. Essa questão nos conduz a refletir sobre os motivos pelos quais, mesmo não se tratando de uma inovação no âmbito legal, a sua implementação continua enfrentando desafios significativos. A pesquisa identificou que um dos possíveis motivos que leva a este desconforto e muitas vezes até resistência é a persistente desvalorização da extensão no meio acadêmico.

Quando falamos de uma extensão desvalorizada isso se manifesta até na perspectiva de alguns estudantes, conforme observado durante a pesquisa. Durante o primeiro dia de observação do Componente Curricular Atenção à Saúde na Comunidade I do curso de Medicina um fato demonstrou isso. O componente curricular contou com a participação de 11 estudantes, porém neste dia seis alunos estavam presentes. Um dos alunos justificou a ausência por estar doente, porém os demais não foram na alegação no que no dia seguinte haveria uma prova do componente curricular de Anatomia e os mesmos dedicariam este tempo para estudar. Acontece que uma das famílias visitadas não foi informada com antecedência que a dupla não iria realizar a visita da semana, até mesmo se preparando para receber os estudantes.

Neste ponto é importante se questionar: qual a importância dada pelos estudantes o componente curricular e o compromisso firmado com as famílias visitadas? Será que o currículo como um todo contribui para realização do componente curricular de extensão? O tempo é suficiente para cumprimento da atividade proposta? Ou pressão dos componentes curriculares conteudistas levam os estudantes a deixarem de lado seu compromisso com as famílias para poderem se dedicar mais ao estudo de conteúdos técnicos? Sobre esse modelo de universidade que prioriza mais a pesquisa e o ensino, Cruz (2013, p. 182) afirma que:

> Historicamente, em muitas universidades europeias, prepondera a pesquisa científica como principal produção acadêmica, que gera saberes e tecnologias importantes para vida em sociedade, nos campos da saúde, da educação, da cultura, das engenharias, entre outras. Em algumas instituições acadêmicas, a atividade prioritária reside no ensino, de qualidade máxima, capaz de formar profissionais qualificados para atuarem na sociedade, na prestação de serviços úteis para diversos grupos sociais.

Uma das características preponderante das nossas universidades é o foco no ensino, na formação de profissionais técnicos qualificados para o mercado de trabalho, o que justifica para alguns o alto volume de conteúdos ministrados, sufocando outras ações que também contribuem para formação, mais uma formação mais humana, a exemplo da extensão.

Na ágora “Integração Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação na formação em Saúde Coletiva” Leny Alves Bomfim Trad (2022), Professora Titular do Instituto de Saúde Coletiva - Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA), contou um fato que evidencia como a extensão segue desvalorizada no meio acadêmico. A professora Trad contou que realizou uma grande pesquisa que abordava os três eixos da prática universitária: ensino, pesquisa e extensão. Dessa pesquisa, muitos trabalhos já foram publicados. Um dos trabalhos publicados focava especificamente na extensão ao submeter as revistas, veja o que aconteceu:

> A partir dessa pesquisa, a gente encaminhou para três revistas diferentes e todas elas recusaram. E nenhuma recusa, sinceramente, esteve baseada em debilidades do texto. Em todas elas havia, de um modo ou de outro, o mesmo argumento, que meio indicava pouca relevância, indicava, enfim, pouco interesse em discutir esse tema.

É curioso notar que um trabalho sobre extensão foi considerado de pouca relevância por três revistas diferentes. Isso reflete um conceito enraizado de extensão

assistencialista e prestadora de serviços, que desconsidera a produção de conhecimento. Nessas concepções, a extensão não é vista como campo para a geração de saberes, o que justifica a ausência de publicações nessa área. Romper com essa visão, por meio da inserção curricular da extensão na perspectiva da educação popular, é fundamental, pois ao realizar extensão, estamos efetivamente produzindo conhecimento. Nesse sentido, Cruz (2017b, p. 19) afirma:

> [...] a Extensão Popular se destaca por desvelar, em seu processo de construção, uma integração profunda entre ensino, pesquisa, extensão e movimento social configurando uma série de práticas que não se aquietam em somente fazer, pois – fundamentalmente – constituem-se como experiências onde há questionamento, indagação, registro, memória, sistematização, diálogo de saberes da vida – seja populares, sejam científico. Há, portanto, a pesquisa como construção de conhecimentos: a experiência refletida. Tal reflexão gera conteúdos, temáticas, aprendizagens, constatações. Há, aí, portanto, o ensino. Finalmente, todo o esse processo é entrelaçado não apenas por uma prática que pesquisa, uma pesquisa que pratica ou uma prática que ensina. É, essencialmente, pautado por uma visão de mundo, a qual expressa uma cristalina intencionalidade política, a partir da qual nem a Extensão Popular, nem seus sujeitos construtores, irão se conformar com as injustiças desumanizantes da realidade social.

A extensão popular, ao se integrar de maneira dinâmica ao ensino e à pesquisa em um processo de retroalimentação, possibilita a produção de conhecimentos ancorados na experiência prática. Conceber a extensão sob essa perspectiva representa um ato de resistência ao modelo de ensino e pesquisa eurocêntrico, desafiando suas premissas hegemônicas e promovendo uma abordagem mais plural e dialógica para a construção do saber. Trad (2022) na mesma ágora, comentou ainda sobre outro ponto da pesquisa realizada que demonstra como a extensão ainda segue desvalorizada, ela nos contou:

> E essa pesquisa, a primeira coisa que ficou muito evidente, a gente trabalhou com o *ScriptLabs*, que é uma ferramenta, usamos diferentes fontes, a pesquisa tanto coletou dados secundários extraídos da plataforma CAPES como da plataforma Lattes, como realizamos entrevistas semiestruturadas, questionários do *Google Docs*, foram muitas fontes. Em relação ao Lattes, um primeiro aspecto que saltou aos olhos era e ainda é o baixíssimo registro de atividades de extensão nos currículos Lattes. E quando a gente passou para a etapa de entrevistas, fizemos uma amostra de pesquisadores das ciências sociais que atuam, naquela ocasião atuavam como docentes de programas de pós-graduação em saúde coletiva, a justificativa era recorrente. Olha, como não conta, inclusive essa expressão, contar ou não contar, pontuar ou não pontuar, a gente não registra, tipo, registrar para quê? Então, a partir daí, fica muito claro o impacto da lógica produtivista e de um certo fundamento desse produtivismo para uma progressiva desvalorização da atividade, que não seja a de pesquisa, a gente vai ver também, mas não é

> esse o tema central, mas o tema central hoje é a indicação que o próprio ensino fica numa posição secundarizada.

Segundo a fala de Trad ao analisar os currículos lattes, as pesquisadoras observaram um baixo registro de ações de extensão. Nas entrevistas, ficou claro que a falta de registro dessas ações se deve ao fato de elas “contarem menos” na avaliação acadêmica. Infelizmente, atualmente, a ênfase está mais na quantidade de publicações do que na qualidade e no efeito delas na sociedade. A lógica produtivista da academia tem contribuído para a progressiva desvalorização das atividades que não sejam de pesquisa, conforme veremos na próxima categoria.

Nesse sentido, Curi Filho *et al*. (2022) afirma que a desvalorização da extensão, em comparação com a pesquisa, nos diversos sistemas de avaliação de desempenho tem agravado o desafio de sua efetivação nas universidades. Castro (2004, p. 13) também aponta que “ao fazer o levantamento histórico da extensão verificou-se que ela sempre esteve num patamar de menor valor dentre as outras duas funções da universidade e suas atividades foram muitas vezes substitutivas do Estado”.

Nesta mesma ágora, Rachel Luíza Santos Moura (2022), integrante estudante/ pesquisadora o Observatório de Análise Política em Saúde (OAPS) e Lívia Teixeira de Souza Maia, professora da Universidade Federal do Pernambuco e coordenadora do Fórum de Graduação em Saúde Coletiva Abrasco comentaram sobre a desvalorização da extensão. Moura (2022) afirmou:

> Como desafios, eu penso que a extensão não é valorizada quando comparada ao ensino em extensão, muito no sentido dessa questão estrutural que eu trouxe, às vezes não contabilizar para a progressão de carreira, enfim, não ser aceita como publicação, a questão do financiamento da universidade e os órgãos de fomento, aquilo que eles consideram que é importante, aquilo que eles consideram como prática científica.

Maia (2022) afirmou também:

> [...] o docente muitas vezes não é valorizado, o trabalho docente na extensão não é estimulado. A gente fala muito na nossa experiência de curso, tem uma professora, outra professora que tem vocação para extensão, que faz muito projeto de extensão, mas fulano tem vocação para pesquisa. Como é que a gente integra essas vocações? Como é que a gente trabalha juntos superando essa lógica de produção? E é necessário, é fundamental que a gente tenha apoio institucional, que é não só orientar por força de lei, de legislação, mas que tenha fomento, que tenha estímulo, que a gente possa publicar, que a gente possa ter recurso para fazer extensão, então esse é um campo importante, o investimento é importante.

Nas discussões sobre a inserção curricular da extensão, é comum ouvir observações como as de Rachel e Lívia, de que determinados docentes não têm vocação para a extensão, sendo mais voltados para a pesquisa. Embora seja natural que tenhamos habilidades distintas, é importante lembrar que a carreira docente envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, é necessário sair da zona de conforto e aprender a fazer extensão. Tal como aprendemos a ser pesquisadores, devemos agora nos formar como extensionistas, pois a formação acadêmica assim o exige. Simultaneamente, é fundamental lutar para que os conselhos e as gestões universitárias reconheçam a extensão como um elemento essencial da universidade, atribuindo-lhe o mesmo peso nos instrumentos de avaliação, progressão e financiamento.

Na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar dos movimentos sociais populares”, Silvan (2024), educador popular e representante do movimento social afirmou que essa extensão que é menos valorizada que a pesquisa é um dilema a ser resolvido para inserção curricular da extensão. Silvan (2024) afirmou:

> Se a academia propõe a tria do tripé, do ensino, da pesquisa e da extensão, a gente precisa reconhecer que na academia a pesquisa é muito mais forte, ela é muito mais potente, ela recebe muito mais recursos, é onde ela aparece mais, assim, os pesquisadores são sempre muito mais bem recebidos, bem vistos, bem agraciados, em contrapartida dos extensionistas. Os extensionistas lutam um bocado para serem vistos e reconhecidos em seu lugar de fala e de existência dentro da academia, e assim, é o que eu vejo, é o que eu penso também, porque a minha vivência como extensionista me revelava isso.

Embora o ensino superior, legalmente, seja reconhecido como um tripé formado por ensino, pesquisa e extensão, esse tripé permanece desequilibrado, com a extensão sendo a parte mais fragilizada. Isso pode ser atribuído à lógica dominante de uma educação capitalista, focada em si mesma e voltada para um ensino que reflete as diretrizes neoliberais. Nesse contexto, a extensão, que deveria promover relações com a sociedade e fortalecer o compromisso social da universidade, perde seu sentido, sendo realizada de forma esporádica e vista como um serviço assistencialista reservado aos que “têm vocação”.

Nesse ponto é importante destacar que a própria ideia de tripé pode favorecer a desvalorização da extensão. Na ágora “Os desafios para a curricularização da Extensão nos Institutos Federais e as possibilidades de aproximação com a

perspectiva teórico-metodológica proposta por Paulo Freire” os participantes Wilson de Andrade Matos (2024), docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e representante da Rede Tecnológica de Extensão Popular (RETEP), Tomé de Pádua Frutuoso (2024), servidor técnico administrativo em educação do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Maria José Batista Bezerra de Melo (2024), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e Ana Cláudia Uchôa Araújo (2024), servidora Técnica Administrativa do Instituto Federal do Ceará, criticaram a ideia de pensarmos na indissociabilidade como um tripé, pois um tripé as pernas podem ser desiguais, o que acontece nas instituições hoje é temos um tripé manco, a extensão é menos valorizada. Wilson, remetendo a religião, acredita que pensar em uma tríade traduziria de uma forma mais completa o que pensamos sobre a indissociabilidade. Tomé (2024), utilizando a figura do caleidoscópio (Figura 20), afirmou:

> E aí seguindo a linha temporal, tem ali o conceito de o princípio da indissociabilidade na extensão, e geralmente a gente pensa em indissociabilidade como essas três áreas, ensino, pesquisa e extensão, e ali no meio a indissociabilidade. Eu prefiro pensar dessa forma, que realmente seja algo indissociável, inseparável. Então se a gente pensa em indissociabilidade, eu gosto de pensar nessa imagem, que realmente a gente não consegue separar uma coisa da outra, realmente não é um tripé, como apontou ali o professor Wilson, mas é algo indissociável. Pra gente não conseguir separar uma coisa da outra, lógico que a gente consegue identificar que às vezes tem uma cor que é mais forte que a outra em algum momento, porque às vezes vai ser um pouquinho mais extensão, um pouquinho mais ensino, mas tem que ter os três, porque é um princípio da indissociabilidade. Então a gente tem que pensar a educação partindo da indissociabilidade, porque é um princípio, e não uma finalidade.

Figura 20 – *Print screen* do momento da fala de Tomé

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quando pensamos em uma extensão indissociável do ensino e da pesquisa, torna-se difícil separá-los em compartimentos isolados, pois se interligam de maneira natural. É exatamente essa integração que buscamos com a inserção curricular da extensão, na perspectiva da educação popular: que ensino, pesquisa e extensão se relacionem de forma permanente e efetiva, interagindo com as comunidades e conectando-se às lutas e resistências da sociedade, com o objetivo de promover a transformação social.

Na concepção de Pereira (2023, grifo nosso) da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB na ágora “Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS”, a inserção curricular da extensão contribuirá para superar a lógica de uma extensão desvalorizada:

> [...] então a gente tem projetos muito ricos, interessantes com os povos indígenas de Pernambuco, com os quilombolas de Pará e do Maranhão, eles são do sul, assim, de todas as regiões, a gente tem uma riqueza que é fantástica, assim, isso também mostra o potencial que a extensão pode ter nesse sentido de mobilizar pessoas, recursos, criatividade, comunicação, então é muita coisa interessante que pode ser produzida no campo da extensão e que hoje fica desperdiçada, fica invisibilizada muitas vezes, e quem trabalha com extensão, inclusive na universidade, é de segunda categoria, fica subavaliado, subtratado dentro das estruturas hierárquicas também existentes. **Nesse sentido, então, a inserção curricular, eu acho que ela abre um canal para tudo isso poder ser revisto, ser significado e se fortalecer numa lógica diferente.**

Corroborando a fala de Márcio, entendemos que a inserção curricular da extensão contribuirá para sua centralidade no currículo, incentivando professores, técnicos e estudantes a aprofundarem seus conhecimentos sobre a extensão, especialmente a extensão popular se provocarmos para isso. Gradualmente, acreditamos que a extensão ganhará seu devido espaço e passará a integrar efetivamente o ensino superior brasileiro. No entanto, há o risco de uma extensão assistencialista e prestadora de serviços assumir essa centralidade. Por isso, é crucial sensibilizar e promover constantes discussões sobre as diferentes intencionalidades e os princípios éticos da extensão, garantindo que ela esteja ancorada nos valores da educação popular.

O que almejamos com a integração da extensão ao currículo é que ela conquiste seu devido espaço, em igualdade de condições com o ensino e a pesquisa. Não buscamos que a extensão seja superior ou inferior a esses pilares, mas que

caminhe lado a lado, promovendo uma educação libertadora e profundamente comprometida com as causas sociais. Dessa forma, pretendemos que a extensão se consolide como parte essencial da formação acadêmica, contribuindo ativamente para a transformação social.

7.4.2 Um currículo tradicional e fragmentado

As reflexões sobre o currículo têm assumido uma posição central nas discussões sobre projetos político-pedagógicos e propostas de ensino (Moreira; Candau, 2007). O currículo vai além de um documento que define o conteúdo a ser estudado. Recorrendo à etimologia da palavra, Silva (2010) afirma que, no percurso desse processo, o currículo molda quem nos tornamos, envolvendo questões de subjetividade e identidade. Muitas vezes, ao pensar em currículo, focamos apenas nos conhecimentos, esquecendo que eles estão intrinsecamente ligados a quem somos e quem nos tornamos.

Embora existam diferentes teorias sobre o currículo, a pesquisa revelou a persistência de um currículo tradicional, fechado, com o conhecimento apresentado de maneira fragmentada, sem espaço adequado para a extensão. Nesse contexto, Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) apontam esse desafio como um obstáculo à inserção curricular da extensão, afirmando que “a armadilha do currículo, da disciplinaridade e da compartimentalização ameaça a lógica extensionista, seu sentido epistemológico, sua essência crítica e interdisciplinar”. Infelizmente, muitos currículos de graduação ainda seguem um modelo conservador, focado na transmissão de conhecimentos fragmentados (Freire, 1994), o que representa para a extensão um grande desafio, principalmente se queremos que seja orientada pelos princípios da educação popular.

No último dia de observação participante do Componente Curricular Atenção à Saúde na Comunidade I, dia 01 de abril de 2024, tivemos oportunidade de dialogar com os estudantes sobre as impressões e considerações das práticas observadas. Apresentamos aos estudantes o que é e qual a importância da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação. Destacamos também alguns aspectos positivos observados durante o tempo que estivemos com eles. Entre os pontos destacados é que a extensão não foi inserida no curso de Medicina da UFPB apenas pela obrigatoriedade da legislação, mas que ela já existia antes disso. O componente

curricular observado foi inserido no currículo a partir de experiências de extensão anteriores dos professores e estudantes do curso, então, pode-se dizer que a inserção curricular da extensão no curso de medicina da UFPB está ocorrendo de forma natural e espontânea.

Os estudantes escutaram com muita atenção e fizeram alguns questionamentos sobre o processo de inserção curricular da extensão e também teceram comentários sobre como se sentem em relação às práticas de extensão. Um comentário que é necessário destacar que está relacionado diretamente a contradição do currículo é a sobrecarga ainda presente no curso de medicina e que também se reflete em tantos outros cursos. Os alunos relataram gostar de ir à comunidade e acreditarem na importância dessas práticas para a formação do profissional, mas entendem que o curso não cria as condições favoráveis para isso, tornando esta atividade pesada. Eles vão à comunidade na segunda-feira pela manhã, em seguida, na parte da tarde já precisam retornar à Universidade para assistirem aulas de outros componentes curricular. Alguns estudantes relataram não estar conseguindo administrar a quantidade de conteúdo, atividades e avaliações impostas pelo curso, muitas vezes não tendo tempo nem mesmo para descansar ou passar um tempo com a família. Uma das estudantes relatou sentir-se culpada por no feriado santo ter decidido não estudar para passar um tempo com a família.

A observação relatada nos lembra que não podemos desconsiderar que o currículo é um campo de disputas e que é fortemente influenciado por fatores socioeconômicos, políticos e culturais (Moreira; Candau, 2007). Nenhuma área de conhecimento se sente confortável “em ceder” da sua carga horária. Os professores acreditam que o conteúdo que ministram é muito importante para ser revisto metodologicamente no processo de inserção curricular da extensão. Por isso, destaca-se que neste processo a orientação é não acrescentar carga horária, mas sim repensar a que a existe. Entretanto é preciso ir além disso, é preciso repensar no currículo como um todo e nos seus efeitos nos estudantes. Não queremos formar profissionais desqualificados, mas não podemos nos esquecer que nossos estudantes são seres humanos, que possuem necessidades básicas. Um dos maiores desafios da inserção curricular da extensão é auxiliar os envolvidos no processo a compreender que não basta inserir superficialmente a extensão no currículo, é preciso ir além, olhar para o currículo em sua totalidade, nas suas intenções, que se traduz nos nossos currículos hoje como perfil profissional. É preciso criar condições para que

os estudantes possam se dedicar às atividades de extensão, as quais devem estar ligadas ao profissional que desejamos formar.

Na ágora “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva” Renata Pekelman (2022), Médica do Grupo Hospitalar Conceição – Rio Grande do Sul e membro do GT Educação Popular e Saúde da Abrasco, também trouxe a questão do tempo e espaço necessários para as ações de extensão:

> O aprendizado pelo trabalho precisa ter espaços para reflexão. E eu acho que essa é, talvez, a grande questão quando a gente vai falar de uma experiência de colocar a extensão no centro do currículo. Quando que a gente tem tempo ou espaço para refletir sobre as nossas práticas? Eu acho que esse é o grande elemento que a gente pode pensar nesse processo da curricularização da extensão.

A fala de Pekelman nos lembra que as ações de extensão são apenas tarefas pontuais. A extensão, como processo educativo, deve ter espaço e tempo dedicados à reflexão sobre as práticas realizadas. É essencial que, após cada atividade, retornemos e incentivamos os alunos a refletirem sobre o que observaram, realizaram e quais propostas podem surgir a partir dessas experiências. Não podemos permitir que a extensão no currículo seja ofuscada ou atropelada por conteúdos acadêmicos excessivos, pois a reflexão crítica é fundamental para a efetiva integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Nessa mesma ágora, Vasconcelos (2022) também destacou a importância destes espaços de discussões abordarem as emoções e reações que são despertadas. Vasconcelos destacou ainda que o vínculo e o compromisso são fundamentais. A emoção provoca assombros, que são percepções além do que está programado. O assombro é uma forma de perplexidade, e é importante trazer essas perplexidades à tona, inclusive as dos estudantes. Ele lembra de um estudante que foi para a comunidade e sentiu um nojo profundo. Ele sentia raiva e repulsa pela sujeira, pela preguiça e pela acomodação que percebia. Para lidar com isso, Vasconcelos contou que conduziu uma dinâmica que ajudou a revelar esses sentimentos ocultos. É necessário criar um espaço para esses sentimentos emergirem. Quando isso é trazido à mesa, outras pessoas também compartilham suas percepções. Não se trata apenas de discutir a realidade da comunidade, mas de

enfrentar e refletir sobre as emoções e reações que ela desperta. É preciso discutir a realidade dos estudantes.

Na fala de Vasconcelos, identificamos elementos que compõem o currículo oculto, essenciais para a formação do profissional. A inclusão da extensão no currículo nos convida a refletir e discutir sobre aspectos profundos da interação com a comunidade. Cabe ao currículo garantir tempo e espaço para essas discussões, promovendo uma formação humana integral e crítica, que vá além da mera transmissão de conteúdos e valorize a prática reflexiva como parte central da formação acadêmica. Dificilmente conseguiremos fazer isso em um currículo fragmentado e amarrado pelos limites de disciplinas.

A extensão é composta de processos dinâmicos, no qual o estudo de diversos conteúdos pode emergir em uma mesma prática, o que se constitui um desafio quando pensamos que nosso currículo é disciplinar. Na ágora “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva”, Eliana Goldfarb Cyrino (2022) da Faculdade de Medicina de Botucatu da UNESP e do Fórum de Graduação em Saúde Coletiva, comentou:

> Mas talvez não apareça exatamente como está no plano de ensino de cada uma das disciplinas. Então, pessoalmente, eu entro muito em confronto. Até com os meus colegas. Porque eu acho que há mesmo uma cola. E as pessoas querem seguir aquela cola. E eu acho que quando a gente se propõe a trabalhar esse desenho de um currículo. Que ele vai encontro à extensão. Ele vai no encontro da vivência na educação pelo trabalho. Porque é isso mesmo.

A professora Cyrino também endossa o desafio de sair do conteúdo programático, pois quando os estudantes chegam à comunidade eles veem diversos problemas que às vezes estão previstos para serem estudados só no próximo ano. Ela também citou alguns exemplos que ilustram esse dinamismo da extensão e a necessidade de pensarmos uma outra lógica para o currículo que integre a extensão. Ela contou que durante uma prática de extensão os alunos presenciaram uma situação de violência em uma das casas que estava sendo visitada. A questão trazida pelo aluno é um motivo para reflexão. É uma oportunidade para pensar, refletir, fazer uma aula teórica, discutir e considerar a violência como um tema de saúde pública.

Outro exemplo citado pela professora Cyrino é o estudo do tema território. O tema é introduzido nas aulas delas com um filme de Milton Santos, onde ele é entrevistado e explora territórios, incluindo participações de sua neta para narrar. Isso

é feito para garantir que os alunos compreendam a importância de estudar um território. Em seguida, os alunos são levados ao campo, alternando entre teoria e prática. Eles são questionados sobre o que observaram no território, com quem conversaram e qual é a história da região. Embora haja diálogo e teoria sendo abordados, não seguindo um cronograma rígido de “hoje vamos falar disso, amanhã daquilo”, como é comum em cursos. Cyrino reconhece que muitos professores enfrentam dificuldades e se sentem inseguros nesse processo. Para ela, é crucial a coordenação mediar essas dificuldades, ajudando a estabelecer conexões entre os temas emergentes na prática e o conteúdo teórico planejado. Na ágora “Curricularização da Extensão na Saúde Coletiva: quais princípios ético-políticos”, Anelise Rizzolo (2022), professora da UnB, ressaltou:

> A primeira questão que eu queria colocar para a gente pensar, quando a gente fala em inserir no currículo, a gente tem que partir dos pressupostos e pensar um pouco, que currículo é esse? Porque vejam, se a gente tem um currículo que é tradicional, que é engessado, que é muito bancário, a gente pegar uma extensão, toda a extensão que a gente tem e colocar dentro dele, será que a gente não está correndo um sério risco de capturar completamente a liberdade, né, e o potencial que ela tem de ser contra- hegemônica e está aprisionando ela dentro de uma perspectiva mais tradicional? Ou o contrário, né, se a gente tem um currículo que já é mais transformador, que tem potencialidades e coloca a extensão lá dentro, beleza, aí a gente vai conseguir que ela cresça exponencialmente, mas não dá para fazer isso sem olhar a estrutura curricular, conversar com os Núcleos Estruturantes Docentes e pensar esse processo de implementação de maneira muito articulada com reformas curriculares, com implementação pedagógica.

Na fala de Rizzolo, evidencia-se uma contradição na inserção curricular da extensão: não podemos simplesmente integrá-la em um currículo tradicional e bancário. É necessário ir além, repensando o currículo e propondo uma reconfiguração que integre, de fato, o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa nova perspectiva deve ultrapassar a lógica das disciplinas isoladas, promovendo trajetórias formativas articuladas e diversificadas (Imperatore; Pedde; Imperatore, 2015). Ainda falando sobre a lógica existentes nos currículos atuais a professora Amância (2023), Decana em Extensão da UNB, na ágora “Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS: do ideal às questões atuais de sua implementação afirmou:

> Estamos todos aqui querendo essa realidade nova de uma educação que emancipe. Entretanto, nós não podemos perder de vista que nós estamos falando de um processo que é atravessado por toda uma lógica de uma

> sociedade que foi organizada para ser fragmentada, que foi organizada para manter a hierarquização, sociedade de classes.
> Então, isso não mudou, isso está dado na nossa realidade. E, exatamente por isso, nós sofremos muitas resistências. Nossa formação pedagógica, para encerrar a minha fala, a nossa formação como educadores, ela ainda é uma formação ancorada na lógica da fragmentação, da disciplinarização.
> Então, quando começamos esse debate nas instituições sobre a inserção da extensão do currículo para a alteração do currículo, e não para colocar a extensão lá no currículo que já estava, currículos muitas vezes estão aí há anos e que nunca foram modificados, mas uma extensão que viria para solapar esse currículo fragmentado e instituir um novo, onde, de fato, a indissociabilidade se materializasse, nós sofremos a resistência dos professores também, porque os professores têm uma formação muito fragmentada, muito pautada na lógica de que uma área não depende da outra, de que uma área em si mesma se basta e assim por diante. Então, nós estamos falando, com a inserção curricular da extensão, de uma movimentação, de uma alteração substantiva naquilo que é central, que é o currículo dos cursos. O currículo, nós não podemos nos esquecer, é o que define o perfil de profissional e que expressa uma concepção de mundo, de sociedade. [...]
> Então, o currículo é um espaço de poder e de disputa de concepções. Então, nós estamos vivendo esse momento de alteração do currículo dos cursos, fazendo essa disputa, uma disputa muito importante entre os que querem uma universidade conservadora, para muito poucos, distanciado da cultura do nosso povo, da nossa gente, e aqueles que entendem a importância de uma educação com caráter transformador, vinculada ao território, que dialogue com as nossas necessidades e que apontem para um projeto de Brasil realmente desenvolvido, entendendo o desenvolvimento como uma perspectiva de inclusão social, o desenvolvimento onde todos possam socializar os bens produzidos.

Embora se busque uma extensão transformadora, Amância destacou que esse processo é complexo, devido à lógica fragmentada e hierárquica da sociedade, que também influencia a formação pedagógica dos educadores. A inserção curricular da extensão tem também como objetivo reformular currículos que frequentemente permanecem obsoletos e imutáveis, substituindo a fragmentação por um modelo integrado, onde a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja aplicada de forma concreta. Essa mudança tem gerado resistências, tornando o processo de integração da extensão um desafio em algumas instituições. A estudante Liana (2023, grifo nosso), na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar do movimento estudantil”, apontou a fragmentação curricular e a sobrecarga de atividades como aspectos negativos para a inserção curricular da extensão, a estudante afirmou:

> As fragmentações dos currículos, das disciplinas, muitas vezes em módulos que não se conversam, muitas vezes nem tem esses módulos. O curso de saúde coletiva da UFRN não trabalha em módulos, trabalha em eixo, né, ele tem uma função, assim, de eixo, mas nós temos as disciplinas separadas, aí a gente tem uma disciplina integrativa, que é práticas, práticas em espaço

> integrativo e práticas, são duas disciplinas que podem ter esse caráter, **mas de forma geral a gente ainda sente muito essa fragmentação curricular**. **O excesso de atividades para o estudantes e docentes**. Os docentes também cansam, eles também são exageradamente demandados, e é importante a gente frisar isso, porque isso tira a criatividade, isso causa desmobilização, né, a gente tem um abaixo, um baixo estímulo, às vezes até de criar um projeto novo, porque é tanta burocracia para depois prestar contas e, enfim, como é que a gente pensa nessa questão do excesso de atividade e a necessidade de haver essas atividades sem que prejudiquem a mobilização e engajamento.

Para Liana a estrutura curricular muitas vezes é fragmentada em módulos ou disciplinas que não se comunicam adequadamente. Apesar de alguns cursos, como o de Saúde Coletiva da UFRN, utilizarem eixos integrativos, a fragmentação ainda persiste e precisa ser abordada ao se discutir e pensar na inserção curricular da extensão. Em sua fala, observamos ainda que a quantidade excessiva de atividades pode causar cansaço e desmotivação entre discentes e docentes, prejudicando a criatividade e o engajamento. É importante equilibrar as demandas para manter a mobilização e o estímulo à criação de novos projetos. Assim, não se trata apenas de inserir mais uma atividade no currículo, mas de garantir tempo e espaço para que elas aconteçam de forma efetiva e significativa.

Nessa mesma ágora, Adriana Fernandes Carajá (2023) (Korã), Pajé Karirí-Sapuyá do Sertão baiano e doutoranda em Antropologia Social (PPGAN/UFMG), destacou em sua fala que os projetos de extensão em aldeias, especialmente nas que estão próximas aos centros urbanos, ainda enfrentam desafios significativos. A carga horária limitada dos alunos, como 10 horas, muitas vezes não é suficiente para prepará-los adequadamente para trabalhar com comunidades indígenas ou ciganas. A fala de Adriana demonstra a necessidade de pensarmos em um currículo integrado que prepare o aluno para trabalhar com mais as diversas comunidades. Logo observamos, que a fragmentação é algo muito negativo para a inserção curricular da extensão, pois ela não pode ser tratada como algo isolado, mas todo currículo precisa se conectar com essas práticas, preparando os alunos para estar na comunidade, ouvir os comunitários, etc. Ainda falando sobre o currículo, na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar dos movimentos sociais populares”, Silvan (2024, grifo nosso) destacou:

> [...] mas eu, particularmente, acho que a gente ainda tem currículo na universidade porque a gente não foi capaz de inventar uma outra coisa. Eu acho currículo uma coisa, inclusive, atrasada, na maioria das vezes, na universidade.

> **É uma coisa conservadora**. Por que a gente não cria outras modalidades de oferta de produção de conhecimento? Por quê? Porque o nosso pensamento da academia, o pensamento da escola no mundo, **ela é em moldes eurocêntrico**. Então, **o currículo vai me levar para a disciplina**, o currículo vai me levar para o departamento, para a departamentalização, para a divisão, para a alimentação, para um conjunto de desafios que o movimento social não tem nada a ver com isso.

Ele também expressou uma visão crítica sobre o modelo tradicional de currículo, argumentando que ele engessa e organiza a universidade de uma forma limitadora. Em vez disso, ele sugeriu que a academia deveria se inspirar em tradições africanas e indígenas, criando um “lugar de árvore da palavra”, onde o conhecimento é compartilhado de forma mais dialogada e colaborativa.

Para uma extensão na perspectiva da educação popular, é imprescindível adotar um currículo fundamentado nas ideias de Paulo Freire. Conforme Saul (2018, p.109), “currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”. Nessa perspectiva, o currículo transcende sua função tradicional de organização de disciplinas e conteúdo, tornando-se um espaço de emancipação e transformação social. Ele se configura como um instrumento para o diálogo e a problematização das realidades concretas. A partir dessa abordagem, o currículo passa a integrar saberes acadêmicos e populares, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, alinhada aos desafios e demandas da sociedade.

Outro desafio que vamos ter que enfrentar na inserção curricular da extensão são os cursos noturnos. Leny Alves Bomfim Trad na ágora “Integração Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação na formação em Saúde Coletiva” comentou sobre este desafio:

> Então, você tem, de um lado, a questão dos horários de funcionamento mesmo das unidades, dos serviços, que são espaços privilegiados desse exercício. Do outro, você tem limitações de fazer atividades comunitárias no turno da noite, e uma dessas limitações é a questão da violência. Enfim, então, ao mesmo tempo que se abre aí um âmbito bastante promissor em termos de exercício dessa articulação, ensino e extensão, também, considerando o ensino noturno, outra dificuldade se apresenta.

A inserção da extensão nos cursos noturnos apresenta desafios significativos que vão além das limitações estruturais e organizacionais, como a restrição de horários e o funcionamento limitado dos serviços que frequentemente servem como

espaços de práticas extensionistas (Pereira *et al*., 2019). Nesse contexto, não é possível adotar um modelo padronizado que se aplicará a todos os cursos. Isso porque cada curso possui características próprias e atendem perfis de estudantes diferentes. Assim é importante que os estudos sejam personalizados e sejam traçadas alternativas específicas para os cursos noturnos. Dessa forma, as práticas extensionistas torna-se um processo dinâmico, guiado por uma análise do contexto e pela construção coletiva de soluções.

Ao considerar os desafios impostos pelo currículo tradicional e pelos cursos noturnos, o caminho mais fácil talvez seria: de fato, a extensão não cabe no currículo. No entanto, essa não é a solução almejamos. Entendemos que a inserção curricular da extensão nos instiga a refletir criticamente sobre a estrutura curricular, como salientado pela professora Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura (2023) durante a ágora intitulada “Os caminhos e as dificuldades para implementação da curricularização da extensão em uma perspectiva dialógica nas universidades e institutos federais”:

> A gente quer uma extensão que seja orgânica na formação dos nossos estudantes e na sua atuação na sociedade, né? A questão da interdisciplinaridade, a gente sempre fala, quando tira a gente da zona de conforto, é preciso sair das nossas caixinhas, né? Quando a gente discutia aqui internamente no nosso instituto, a gente dizia assim, se na integração curricular, no currículo integrado, a gente tem que abrir as ementas das disciplinas, na curricularização da extensão, a gente tem que abrir os nossos projetos. O projeto não é mais meu. Eu tenho que trazer o meu projeto, a minha ação de extensão, colocar na mesa e dizer, colega, como é que você contribui? Estudante, como é que você chega? Outra área do conhecimento, como é que você agrega? Então, a gente precisa colocar tudo na mesa e dizer, agora a nossa ação precisa ser maior, precisa ter um alcance maior, é uma ação institucional para estudantes e sociedade ganharem com isso, e obviamente a instituição, servidores também.

A inserção curricular da extensão nos tira da zona de conforto, nos instiga a pensar fora das caixinhas, por isso temos encontrando tanta resistências nas instituições, mas não devemos nos deixar abater por estes fatos, pois o potencial da extensão no currículo pode ser incrível, como podemos observar no relato do professor Vasconcelos.

Na ágora “Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva”, Vasconcelos (2022), educador e extensionista popular, narrou a sua própria trajetória na extensão. Ele, enquanto estudante, andava desanimado do curso de medicina até pensando em desistir, mas o movimento estudantil da UFMG se articulou com outros movimentos estudantis e

criaram a primeira Semana de Saúde Coletiva. A partir desta semana, realizada em Minas Gerais, foi organizado um estágio no Vale do Jequitinhonha, no Nordeste de Minas Gerais.

Esse estágio proporcionou ao professor Vasconcelos uma outra perspectiva da medicina e que trouxe um sentido para ele. Essa experiência resultou também na criação do Centro de Estudos de Saúde. Vasconcelos relembrou que o curso de medicina da UFMG era bem tradicional, ele até conta, que nunca tinha visto um sujeito inteiro durante as aulas, só partes. As discussões do grupo motivaram mudanças no currículo do curso de medicina da UFMG. A UFMG foi a primeira universidade a mudar o currículo de medicina de uma estrutura disciplinar das especialidades, o curso foi totalmente recriado. Uma experiência de extensão criou algo concreto dentro da universidade e deu suporte para a reforma do currículo.

A experiência relatada por Vasconcelos demonstra que a integração da extensão no currículo deve servir como um catalisador para uma reorganização curricular, motivando os estudantes a se conectarem com a realidade social e a darem sentido à sua formação profissional. A partir de sua fala, percebemos que a inserção curricular da extensão, conforme delineada no PNE, faz parte da estratégia da meta 12, cujo objetivo é aumentar a taxa de matrículas no ensino superior para cinquenta por cento (Brasil, 2014a). A estratégia 12.7 visa, precisamente, a expansão e democratização do ensino superior, tornando-se um instrumento político-social para o enfrentamento das desigualdades em nosso país (Ferreira, 2022). Contudo, essa transformação não ocorrerá se continuarmos com as mesmas práticas. É fundamental repensar o currículo, conectá-lo às demandas sociais e promover uma aprendizagem que transcenda a sala de aula. O desafio é grande, mas é possível vencer a contradição do currículo tradicional.

Ainda chamando atenção para o desafio do currículo tradicional, na ágora “Os desafios para a curricularização da Extensão nos Institutos Federais e as possibilidades de aproximação com a perspectiva teórico-metodológica proposta por Paulo Freire” Ana Uchôa (2024), Pró-reitoria de extensão do Instituto Federal do Ceará, nos lembrou que pensar nos desafios da curricularização da extensão nos Institutos Federais (IFs) e das possibilidades de aproximação com a perspectiva teórico-metodológica de Paulo Freire é um processo implica em alguns tensionamentos fundamentais. Essas tensões surgem na medida em que se busca integrar práticas educativas que promovam a autonomia, a participação crítica e a

reflexão sobre a realidade social, aspectos centrais na pedagogia freiriana, dentro de um contexto institucional muitas vezes marcado por práticas tradicionais e burocráticas.

Uchôa comparou esse tensionamento à tensão causada por uma hérnia de disco. Quando essa tensão surge, é como uma parada obrigatória, um sinal de alerta para identificar os pontos específicos que estão gerando desconforto ou conflito. Assim como no caso de uma hérnia, é necessário que as pessoas envolvidas discutam e analisem as causas dessa tensão para encontrar formas de aliviar ou minimizar o problema. No contexto curricular, a extensão universitária provoca esse tipo de tensão ao desafiar as estruturas tradicionais do ensino, exigindo uma conexão mais direta e prática com a realidade social. Isso pode gerar resistências, mas também oferece uma oportunidade vital para reavaliar, ajustar e fortalecer o processo educacional, promovendo uma integração mais significativa entre teoria e prática.

Uchôa destaca que, ao superar a fase de tensionamento da inserção curricular da extensão, surge uma nova preocupação: será que a extensão foi absorvida e diluída pelo currículo? Ela argumenta que a aproximação da extensão não deve ser de assimilação, mas sim de iluminação do currículo. A extensão deve servir para revitalizar o currículo, para afastar o que há de obsoleto, desengavetá-lo, e livrá-lo do modelo cartesiano que, de alguma forma, todos nós experimentamos e que, em certa medida, nos prejudicou. Uchôa enfatiza que, no contexto dos institutos, há clareza sobre o fato de que a extensão praticada é uma extensão capilar, profundamente integrada e disseminada por toda a instituição. Ela reafirma que essa extensão tem um papel vital na reconfiguração e revitalização do currículo, promovendo uma educação mais conectada com as realidades sociais e profissionais.

Uchôa afirma que formação integradora, extensionista é sobretudo uma visão, sentido e prática individual e coletiva. Entendida como uma política institucional, individual e coletiva. Retornando ao currículo, Uchôa levantou os seguintes questionamentos: Como é que estão desenhados os nossos currículos? O que se tem privilegiado neles? O humano está onde nos currículos? Como é que se dão os tempos de fala e escuta? Os currículos são currículos colonizadores, ou descolonizadores e decolonizadores? Quais lugares falamos? Como é que estão os tempos institucionais? Quais são os saberes que são levados em consideração nas práticas formativas? Que e quais saberes? Tudo isso tem muito a ver com o que se

entende como extensão, porque a extensão, ela é esse espaço do diálogo por excelência.

Em síntese, a estrutura de um currículo rígido, fragmentado e sequencial constitui um dos maiores entraves à integração efetiva da extensão nas práticas formativas. É necessário reconhecer que a natureza dinâmica e dialógica da extensão não se ajusta a um modelo curricular tradicional, inflexível e bancário. A tentativa de incorporá-la em um currículo engessado pode comprometer a essência da extensão, reduzindo-a um componente curricular esvaziado de seu potencial transformador. Assim, a inserção curricular da extensão exige um currículo dinâmico, flexível e aberto a múltiplas formas de saber, capaz de acolher a complexidade e a diversidade dos contextos sociais e acadêmicos em que se insere.

7.4.3 Produtivismo acadêmico

O fenômeno do produtivismo acadêmico, muitas vezes conhecido no meio acadêmico pela frase “publicar ou perecer,” impõe uma pressão sobre docentes para alcançar altos índices de produção científica, que são frequentemente medidos por um maior volume de publicações. “O produtivismo acadêmico é o nome dado à supervalorização da produtividade e certo descaso com a qualidade dos produtos gerados pelas pesquisas e com a formação dos futuros pesquisadores” (Zandoná; Cabral; Sulzbach, 2014, p. 121). O produtivismo acadêmico é uma abordagem que foca em publicações e métricas de impacto, em detrimento de práticas como a extensão. A extensão orientada pela perspectiva da educação popular, requer uma relação dialógica e um compromisso de longo prazo com a comunidade, implicando tempo e investimento que muitas vezes não se traduzem em produtos academicamente mensuráveis e, por conseguinte, menos valorizados dentro da lógica produtivista. Essa dicotomia entre os objetivos acadêmicos centrados na publicação e as demandas qualitativas da extensão revela um desafio significativo para inserção curricular da extensão, que requer tempo, dedicação e uma orientação formativa não compatível com as pressões de desempenho típicas do cenário atual. Portanto, a inserção curricular da extensão demanda uma reavaliação das métricas de sucesso acadêmico, de modo a valorizar não apenas a quantidade, mas a qualidade e os resultados das ações de extensão.

A contradição da lógica do produtivismo acadêmico apareceu durante as ágoras, conforme observamos nas falas de alguns participantes. Na ágora “Integração extensão, pesquisa e pós-graduação na formação em saúde coletiva” Rachel Luíza Santos Moura (2022) afirmou que:

> [...] é algo que a professora Leny trouxe também, que é a estruturação da universidade, um produtivismo que nem sempre se coloca de um lugar saudável, a maior parte do tempo não, e que tira muitas vezes até o sentido, o nosso desejo de pesquisar e de saber das coisas, e que ele se reflete não só nessas relações de ter que produzir, de ter que publicar, mas também ajuda a reproduzir um processo de precarização do trabalho dos professores, dos pós-graduandos, dos técnicos, e de todos os trabalhadores envolvidos para o funcionamento da universidade, para que a universidade possa cumprir suas atividades, as relações de trabalho muito precarizadas.

Nas palavras da professora Rachel observamos que a lógica do produtivismo acadêmico não se manifesta apenas na pressão para produzir e publicar, mas também contribui para perpetuar um processo de precarização do trabalho dos professores, dos pós-graduandos, dos técnicos e de todos os trabalhadores envolvidos no funcionamento da universidade. Rachel afirma acreditar que a universidade ainda opera dentro de uma lógica capitalista, embora isso não seja desejado, é um fato. Para ela, a universidade continua sendo influenciada pelas demandas do mercado, e essa ênfase excessiva na produtividade acaba por dominar as condições necessárias para um fortalecimento teórico, crítico e reflexivo. Isso não apenas afeta adversamente os envolvidos, causando adoecimento, mas também gera tensões e disputas dentro da instituição.

A lógica produtivista impõe desafios significativos para a inserção curricular da extensão, uma vez que muitos docentes, sob a pressão de aumentar suas publicações e atender às exigências de produtividade, demonstram menor interesse em se envolver em atividades extensionistas. Esse sistema de incentivos, voltado para a produção acadêmica quantificável, desencoraja práticas de extensão que não resultem em grande volume de publicações ou indicadores diretos de impacto científico. Além disso, a influência produtivista muitas vezes direciona a extensão para ações voltadas à prestação de serviços que favorecem grandes empresas, em detrimento de projetos que priorizem o atendimento a comunidades em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, a extensão perde seu potencial transformador, distanciando-se do seu compromisso social para construção de uma sociedade mais justa. Leny Alves Bomfim Trad (2022, grifo nosso) nessa mesma ágora, afirmou que

a lógica produtivista vai também se refletir na valorização/desvalorização dos diferentes saberes, em suas palavras:

> Ao mesmo tempo, gente, eu disse que eu ia começar assim, a gente tem que pensar em um dado cenário, um cenário que você alia aí, um produtivismo que não é um produtivismo apenas acadêmico, tem **uma lógica neoliberal**, tem um tipo de ensino que foi sendo cada vez mais configurado numa ótica da fragmentação e da especialização, e uma visão também de edificação de **um poder supremo da ciência**, da academia, pelo amor de Deus, não me confundam essa minha argumentação com negacionismo ou qualquer tipo de reação à ciência. O que eu estou colocando aqui é algo que a gente precisa revisitar a cada momento, o Paulo Freire, quando ele traz aquela frase dele, não existem saberes superiores e inferiores, existem saberes diferentes, mas no frigido dos ovos, **o modo como se estrutura essa relação entre ciência e sociedade, entre academia e sociedade, tende a configurar uma relação muito forte de hierarquia e uma suposição de superioridade de uns em relação aos outros**, nesse caso de quem está na academia, como o do saber produzido na academia, na universidade ou pela ciência, como um saber superior.

A lógica neoliberal na educação, como observada por Crochick (2021), transforma a educação em um mecanismo de gestão, priorizando a eficiência e a produtividade à custa de uma formação humana crítica e integral. Esse enfoque impulsiona a preparação de estudantes como meros “recursos humanos” para o mercado, moldando-os para atender às demandas econômicas imediatas e sacrificando uma educação voltada ao desenvolvimento de uma consciência crítica e socialmente engajada. Essa abordagem, ao tratar a educação como uma mercadoria, visa reduzir o papel das instituições educacionais a centros de treinamento técnico, distantes de seu potencial para promover a reflexão e a transformação social. Essa lógica se contrapõe à extensão que buscamos inserir nos currículos, que é uma extensão orientada pelos princípios da educação popular.

Na ágora “Os caminhos e as dificuldades para implementação da curricularização da extensão em uma perspectiva dialógica nas universidades e institutos federais” Alysson Santos Barreto, coordenador do FDE e Clarissa Rodrigues, Professora Assistente da Universidade Federal de Ouro Preto, membro da ANDES, trouxeram em suas falas como a lógica do produtivismo acadêmico se refletem nos documentos orientadores da prática docente, como por exemplo, a Portaria nº 983/2020/MEC, que trata da regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2020).

Clarissa destacou em sua fala que a ANDES e o Sinafese entendem que essa portaria inviabiliza a extensão e a pesquisa para os professores. Além disso, muitas instituições federais de ensino superior têm emitido portarias internas que aumentam a carga horária dos professores sem oferecer créditos equivalentes para progressões de carreira, colocando a pesquisa e a extensão em níveis desiguais. Clarissa explicou que essa lógica produtivista faz com que os professores que desejam se dedicar à extensão sejam prejudicados. A progressão na carreira é mais favorecida pela dedicação à pesquisa do que à extensão. Essa disparidade desmotiva os professores a se envolverem em atividades de extensão, pois sabem que isso não terá o mesmo reconhecimento ou impacto em suas carreiras.

Ela ressaltou que a necessidade de revogação de medidas do governo anterior[20], que prejudicam a categoria e o processo de curricularização da extensão, tem sido colocada para o MEC. No entanto, não houve resposta favorável a essa solicitação, e os dirigentes dos Institutos Federais, que são os mais afetados por essa situação, também não se posicionaram pela revogação dessas medidas.

Conforme apresentado pela professora Clarissa, os Institutos Federais têm enfrentado impactos decorrentes da Portaria nº 983/2020 do MEC, que aumentou as cargas horárias mínimas de aula docente (Brasil, 2020). Embora, em uma análise aligeiradas possam até parecer razoáveis, devemos nos lembrar das muitas demandas complementares que recaem sobre os professores. Para cada hora de aula ministrada, há a necessidade de horas adicionais de planejamento, preparação de materiais, correção de atividades e atendimento aos estudantes. Isso acaba resultando em uma sobrecarga de trabalho, comprometendo as ações de extensão e pesquisa.

As ações de extensão, por sua natureza, demandam uma dedicação ainda maior de tempo, envolvendo visitas de campo, articulação com comunidades, elaboração colaborativa de projetos interdisciplinares e a gestão de dinâmicas que vão muito além dos espaços acadêmicos. Professores sobrecarregados, encontram dificuldades em se engajar nessas iniciativas, que, embora essenciais para uma formação integral e socialmente comprometida, acabam sendo vistas como tarefas adicionais. Assim entendemos que políticas que desconsideram a complexidade do trabalho docente podem, inadvertidamente, desestimular práticas extensionistas e

[20] A participante se referia ao governo do presidente da República, Jair Bolsonaro, de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022.

enfraquecer o papel transformador que os institutos federais desempenham na sociedade.

Assim, observamos que a lógica do produtivismo acadêmico, não só na pesquisa, mas também no ensino, se constitui uma contradição para a inserção curricular da extensão orientada pela educação popular, pois ao orientar-se por métricas de produção científica publicáveis, baseada exclusivamente em dados quantitativos, isso gera uma pressão estrutural que acaba limitando a valorização e expansão da extensão nos currículos. Este cenário se reforça quando políticas institucionais não incentivam práticas extensionistas, atribuindo-lhes menor valor para a progressão na carreira docente.

Nesse contexto, a inserção curricular da extensão demanda não apenas uma reavaliação das métricas de avaliação acadêmica, mas também uma mudança profunda na visão institucional sobre o papel da universidade, rompendo assim com a lógica produtivista. Se faz necessário construir um ambiente acadêmico que reconheça a importância da extensão como um campo formativo essencial, capaz de construir currículos dinâmicos e dialógicos, contribuindo para uma educação emancipadora e comprometida com a sociedade.

7.4.4 A utilização dos sistemas digitais de informação

Quem é professor há mais de 15 anos com certeza já preencheu um diário de forma manual. Os sistemas digitais de informação de forma rápida e inusitada invadiram os espaços acadêmicos tornando os trabalhos de registro, acompanhamento e avaliação informatizado. Com certeza a informatização destes processos foram de grande ajuda nas tarefas docentes burocráticas. Entretanto, a grande questão é: estes sistemas digitais estão preparados para inserção curricular da extensão? Eles serão capazes de materializar uma extensão na perspectiva da educação popular? Durante as ágoras esta foi uma preocupação apresentada pelos participantes. Em duas oportunidades diferentes, a professora Anelise Rizzolo (2022), professora da UnB, tocou neste aspecto. Na ágora “Curricularização da Extensão na Saúde Coletiva: quais princípios ético-políticos”, Rizzolo (2022, grifo nosso) questionou:

> E aí minha pergunta é o seguinte, em que medida **essas estruturas tecnológicas estão deixando espaço para a gente pensar se a forma não altera o conteúdo?** Porque na tentativa de simplificar alguns processos, a gente pode estar sendo subtraído de dimensões importantes, porque algumas medidas que em tese simplificam, na verdade, tornam o nosso cotidiano mais tecnocrata **e vão, na verdade, alimentando processos fragmentados e neoliberais**. Então, os espaços que a gente tinha tradicionalmente de colegiado, que era para olhar o mérito e o conteúdo dos projetos e garantir um olhar mais democrático do ponto de vista dos interesses sociais, né, dos papéis que a universidade precisava cumprir, será que a gente está preservando isso com o devido cuidado? Então, a preocupação é o quanto essas tecnologias digitais não atendem as próprias dinâmicas do mercado e vão capturando isso e os atores, os agentes públicos não vão também sendo envolvidos nisso e se despolitizando ao longo do tempo. A extensão é uma prática engajada e ela precisa manter esse caráter, senão ela vira homogênea e não consegue mais preservar essa dimensão dela que é extensionar, que é de olhar para o currículo, a não ser que a gente consiga no futuro que todos os currículos tenham uma conformação pedagógica mais flexível, mas infelizmente a estrutura que a gente vê dos currículos hoje ainda são muito rígidas e muito tradicionais.

Na oficina “Dialogando sobre a Curricularização da Extensão e a formação em Saúde Coletiva: dificuldades, desafios e novas possibilidades”, em uma das salas temáticas, Rizzolo (2023, grifo nosso) chamou atenção mais uma vez para a questão:

> E o segundo, que eu já vou parar de falar, que eu acho que atravessa muito esse debate, que rouba, na verdade, o fôlego dessa discussão, está dentro da implementação dos sistemas de informação. Por exemplo, a gente tem aqui o famoso SIGAA, que é um sistema que foi importado de outra universidade, **com uma lógica que a gente não conhece,** e que está sendo inserido nas relações de trabalho, nos processos de trabalho de uma universidade como a UNB, que é muito maior do que a universidade de origem que pensou o sistema, e que não consegue trazer respostas para uma série de questões que não se encaixam na estrutura do sistema. **Entre elas, por exemplo, a gente propõe a facilitar determinados processos, mas essa facilitação retira da decisão os espaços colegiados**.

Nessa mesma oficina, Vanessa Almeida, professora da UFMG, destacou que muitos destes sistemas exigem a inserção dos alunos participantes das atividades de extensão semestre a semestre. Esse processo demanda muito tempo. Portanto, busca-se uma integração entre a frequência do aluno no componente curricular e sua vinculação com a atividade de extensão para otimizar o gerenciamento dessas informações.

É fundamental destacar que a intenção não é defender o retorno a sistemas manuais para o registro das ações de extensão, pois tal abordagem representaria um retrocesso. Ao apresentar as observações das participantes, buscamos ressaltar a necessidade de que os sistemas digitais de registro acompanhem a lógica e a

dinamicidade inerentes à extensão no currículo orientadas pela educação popular. Nesse sentido, não são as práticas extensionistas que devem se adequar aos sistemas digitais de informação, mas sim, os sistemas que precisam ser criados de acordo com as demandas e especificidades das práticas de extensão.

Por essa razão, defendemos que todos os envolvidos no funcionamento das instituições de ensino superior, sejam as suas atividades a fim ou meio, participem das discussões sobre a inserção curricular da extensão, para que possam construir uma compreensão compartilhada da extensão desejada e de como ela deve se concretizar em todos os aspectos institucionais, incluindo os sistemas digitais de gestão. Neste sentido, precisamos de sistemas de informação que deem conta da inserção curricular da extensão, que abranjam o registro, monitoramento e avaliação (Imperatore; Pedde; Imperatore, 2015).

7.4.5 Obrigatoriedade

A obrigatoriedade da inserção da extensão no currículo tem sido amplamente debatida, sendo frequentemente compreendida como um fenômeno ambivalente. Por um lado, a exigência curricular pode funcionar como um catalisador para a ampliação das práticas extensionistas, especialmente aquelas fundamentadas nos princípios da educação popular. Nesse sentido, a inclusão da extensão pode favorecer o desenvolvimento de projetos acadêmicos que valorizem o cuidado pedagógico e promovam a construção de saberes em diálogo com a comunidade. Por outro lado, há o risco de que a obrigatoriedade resulte na mera reprodução de práticas extensionistas hegemônicas no meio acadêmico, reforçando abordagens assistencialistas, produtivistas e alinhadas à lógica capitalista, sem necessariamente promover uma transformação efetiva nas relações entre universidade e sociedade. Na ágora “Curricularização da Extensão na Saúde Coletiva: quais princípios ético-políticos”, Rizzolo (2022, grifo nosso), professora da UnB trouxe em sua fala alguns questionamentos que nos levam a refletir:

> Como universalizar práticas extensionistas reconhecendo que existem docentes que não a praticavam? **Em que medida a obrigatoriedade da extensão pode gerar distorções ou até contribuir para uma prática menos engajada com o seu propósito?** Que mecanismos precisam ser propostos para o seu monitoramento, acompanhamento e avaliação?.

A obrigatoriedade da inserção curricular da extensão pode levar muitos docentes, que historicamente se identificaram mais com a pesquisa e o ensino, a se envolverem na extensão devido a uma determinação legal. Nesse contexto, é urgente a necessidade de formação específica para que esses professores compreendam e assumam o papel de extensionistas, refletindo criticamente sobre a importância da extensão tanto para a formação integral dos estudantes quanto para o fortalecimento de um compromisso social efetivo. Sem dedicar o tempo e os recursos necessários para essa formação, corremos o risco de perpetuar e até mesmo contribuir para a expansão de práticas extensionistas que reforçam as estruturas de dominação.

Entretanto, é importante destacar que, embora reconheçamos o aspecto negativo da obrigatoriedade, que pode ser uma forma de reforçar estruturas assistencialistas e prestadores de serviço da extensão, entendemos que, por outro lado, é essa obrigatoriedade que provoca daqueles que, por anos, consideraram a extensão como uma atividade desvalorizada. Ela nos provoca a um novo olhar para a extensão, para seu papel formativo e seu potencial de impacto social, incentivando uma reavaliação de sua importância na formação acadêmica e na relação entre universidade e sociedade.

Um fato que corrobora esse argumento é que embora a extensão tenha sido reconhecida como parte integrante do ensino superior desde a Constituição de 1988, foi apenas após a sua obrigatoriedade no currículo dos cursos de graduação, em 2014, que observamos um crescimento constante das discussões sobre o tema. Esse movimento tem ampliado as oportunidades e o espaço necessários para revisitar e discutir o conceito de extensão, possibilitando que ele se fortaleça como uma prática acadêmica comprometida com a transformação social e com o envolvimento direto das comunidades. Na ágora “Os caminhos e as dificuldades para implementação da curricularização da extensão em uma perspectiva dialógica nas universidades e institutos federais”, professora Maria Santana (2023) representando o FORPROEX, destacou que, antes da Resolução nº 7 do CNE (Brasil, 2018b), já havia dificuldades em integrar a extensão dentro dos cursos, não a considerando como parte do currículo, mas como um componente do tripé universitário. Ela mencionou que o FORPROEX já estava trabalhando nesse sentido, promovendo discussões mais práticas dentro dos cursos e na universidade como um todo, para melhor compreender o papel da extensão. Desde o PNE de 2003, algumas universidades começaram a implementar essas ideias, mas a maioria só iniciou o debate após a promulgação da

Resolução nº 7 (Brasil, 2018b). Ou seja, no nosso sistema atual, se não for obrigatoriedade, infelizmente não tem importância para grande maioria dos atores.

Nesse sentido, a professora Ana Uchôa (2024) na ágora “Os desafios para a curricularização da Extensão nos Institutos Federais e as possibilidades de aproximação com a perspectiva teórico-metodológica proposta por Paulo Freire” destacou que é necessário ir além da simples adoção da curricularização da extensão como uma ação obrigatória na graduação. Ela observa que, ao se rotular algo como obrigatório, muitas vezes surge uma resistência, pois a obrigatoriedade tende a ser vista com conotação negativa. Embora a lei exija essa obrigatoriedade, o desafio é conferir um significado positivo à extensão que já é praticada na instituição, buscando ressignificar seu valor e importância.

Corroborando da fala de Ana, a professora Olgamir Amância (2023, grifo nosso), Decana em Extensão da UNB, na ágora “Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS: do ideal às questões atuais de sua implementação” destacou que na verdade, a obrigatoriedade da extensão, não aconteceu de forma espontânea e isolada:

> Primeiro, é importante registrar que essa decisão do Conselho Nacional de Educação, ela não é uma medida construída à parte, ela é uma medida que resulta de todo um esforço, do Fórum de Pró-reitores, de todos os pesquisadores, do movimento social brasileiro, que lutou ao longo de décadas para que a universidade fosse um espaço mais democratizado, que a universidade fosse democrática e que a educação que nós desenvolvemos ali fizesse sentido para as pessoas e pudesse transformar a realidade da nossa sociedade. Então, essa é uma primeira questão, **porque é importante reconhecer essa medida como uma conquista**, **daqueles que lutam por educação democrática e não como uma mera imposição legal.**

A inserção da extensão no currículo não pode ser compreendida como uma mera formalidade ou um conjunto de atividades pontuais desvinculadas de um referencial teórico e metodológico sólido, mas como uma conquista significativa, o que atribui um sentido a ela. Quando reconhecemos que o Plano Nacional de Educação, especialmente na estratégia 12.7, resulta de uma longa trajetória de luta para garantir o espaço da extensão no ensino superior, passamos a enxergar essa obrigatoriedade como uma oportunidade valiosa para difundir uma extensão comprometida com a emancipação dos estudantes e com uma formação mais humanizada, que valoriza e integra saberes diversos e contribui para fortalecimento do compromisso social da universidade.

A extensão universitária possui especificidades pedagógicas e metodológicas que a diferenciam de outras práticas acadêmicas, exigindo não apenas a aplicação de conhecimentos, mas um processo contínuo de diálogo e construção conjunta com a comunidade. Nesse sentido, atuar na extensão demanda uma formação que capacite que leve docentes e técnicos administrativos em educação (TAEs) a compreenderem seus princípios e metodologias, evitando que a obrigatoriedade resulte em ações desarticuladas de um compromisso transformador.

Diante desse cenário, torna-se fundamental investir na formação continuada de docentes e TAEs para que a inserção curricular da extensão não se reduza a uma exigência burocrática, mas se consolide como uma prática acadêmica de fato comprometida com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A institucionalização de programas formativos voltados à qualificação das práticas extensionistas pode contribuir para que os envolvidos tenham consciência da necessidade de desenvolver ações que respeitem os princípios da educação popular, da participação social e da construção coletiva do conhecimento.

A obrigatoriedade da inserção da extensão nos currículos representa uma oportunidade para ampliar e difundir as práticas extensionistas nas instituições de ensino superior. No entanto, para que esse avanço se concretize de forma significativa, é necessário aprofundar a reflexão sobre o modelo de extensão que se pretende fortalecer, considerando seus aspectos metodológicos, éticos e políticos. A extensão universitária não pode ser reduzida a uma atividade acessória ou a um conjunto de ações desarticuladas da realidade social. Sua integração ao currículo exige um direcionamento que esteja alinhado a princípios que garantam a construção de conhecimento crítico, democrático e comprometido com as transformações sociais.

Conforme analisado ao longo desta tese, a extensão que deve ser incorporada ao currículo é aquela fundamentada nos princípios da educação popular. Essa abordagem pressupõe uma relação horizontal entre universidade e comunidade, reconhecendo os territórios em que se insere como espaços vivos de produção de saberes. Nesse contexto, a convivência e a interação contínua possibilitam a construção de laços de confiança mútua, essenciais para que o conhecimento acadêmico dialogue com os saberes populares de forma respeitosa. Essa dinâmica fortalece a participação ativa, crítica e propositiva tanto da comunidade quanto dos estudantes, promovendo uma formação mais engajada e socialmente referenciada (Cruz, 2024).

Além disso, a extensão que se integra aos currículos por meio da obrigatoriedade deve estar conectada às lutas e resistências dos grupos sociais com os quais dialoga, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, sua dimensão formativa precisa ser interdisciplinar e multiprofissional, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma compreensão ampliada das realidades em que atuam. Essa perspectiva favorece a formação de profissionais críticos e autônomos.

7.4.6 Financiamento

Outro desafio para a inserção curricular da extensão, identificados nas ágoras, é a questão do financiamento das ações extensionistas. Observa-se que as agências nacionais de fomento se concentram majoritariamente em financiar pesquisas. Em contrapartida, às ações de extensão carecem de um orçamento próprio, ficando dependentes da decisão de cada instituição em destinar parte de seus recursos para essa finalidade. Ademais, a visão de alguns gestores, marcada por uma concepção assistencialista da extensão, contribui para o entendimento de que fazer extensão é uma iniciativa voluntária, cabendo ao docente que a promove arcar com os custos necessários.

Na oficina “Dialogando sobre a Curricularização da Extensão e a formação em Saúde Coletiva: dificuldades, desafios e novas possibilidades” (2023), uma das participantes de um dos grupos de discussão, apresentou sua perspectiva enquanto estudante[21] sobre as questões de financiamento da extensão, ela afirmou:

> Porque quando a gente fala de extensão, o que passa na cabeça do estudante pobre que chega numa universidade pública é... Nossa, como que eu vou fazer para pagar passagem para ir para esse projeto? O que passa pela cabeça da gente é isso. Como que eu vou fazer para fazer mais essa coisa? Assim, não se passa para ele que ele está dentro de um processo de aprendizagem que pode ser a diferença dentro da faculdade dele.

Realizar atividades de extensão implica uma interação direta com a comunidade, o que exige o deslocamento para outros espaços, que por vezes são distantes, o que no geral, acaba demandando gastos adicionais. Assim, se faz

[21] Não identificamos a estudante por nome, porque diferente das ágoras, as salas de discussão das oficinas não estão disponíveis para livre acesso.

necessário planejar como esses custos serão financiados. É parte das obrigações institucionais a garantia de condições adequadas para que os estudantes possam participar efetivamente das ações extensionistas, evitando transferir a eles a responsabilidade financeira e logística de sua participação.

Nessa mesma oficina, a professora Muna Muhammad Odeh (2023) da UNB nos lembrou que a extensão precisa ser institucionalizada, destacando que ela não pode ser realizada de forma gratuita. Há diversas despesas envolvidas. Quando os períodos de atividade são prolongados, é necessário, por exemplo, levar lanches para os alunos. É fundamental institucionalizar essas ações para evitar que os trabalhadores e trabalhadoras nas unidades de saúde ou em outros locais, como unidades de rua, precisem recorrer a “vaquinhas” do próprio bolso para cobrir os custos. Essa prática que se perpetua de várias formas, prejudica a sustentabilidade das ações extensionistas.

Ela acrescentou ainda, que no âmbito da universidade, é crucial assegurar o transporte, pois isso é muito importante. É necessário pautar essa questão como uma demanda essencial, porque a primeira resposta da universidade costuma ser a falta de recursos financeiros. Não podemos aceitar que a dificuldade de transporte inviabilize a extensão. Precisamos colocar essas questões de forma a institucionalizar a extensão, tornando-a uma parte integral e não opcional do currículo. Muna Muhammad Odeh destaca, que atualmente, parece que a extensão é algo que alguns professores gostam de fazer, enquanto outros não se envolvem tanto. Isso precisa mudar para que todos compreendam a importância e se comprometam com a extensão universitária.

A fala de Muna Muhammad Odeh se conecta com outro aspecto já discutido nesta tese: a desvalorização da extensão universitária. Essa visão da extensão tem se refletido nas políticas internas das instituições de ensino superior, sendo concedido à extensão um papel secundário em comparação com outras áreas, como o ensino e a pesquisa. Muna Muhammad Odeh enfatiza que a extensão não pode ser tratada como uma atividade periférica ou facultativa, mas sim como uma prática fundamental que conecta a universidade às demandas sociais, promovendo transformações nos territórios em que atua.

Para que essa perspectiva se concretize, é imprescindível que as instituições de ensino superior reconheçam a extensão como uma prioridade, destinando orçamento específico e suficiente para o fomento dessas ações. O financiamento da

extensão não deve ser inferior ao destinado a outras áreas, pois sua relevância é equivalente na promoção de uma formação acadêmica integral, crítica e socialmente engajada. A luta por maior financiamento da extensão não é uma luta recente, o FORPROEX há anos vem pautando este assunto. Na ágora “Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS: do ideal às questões atuais de sua implementação” Olgamir Amância (2023, grifo nosso) destacou que mais recentemente essa tem sido algo mais insistente junto ao MEC:

> [...] Mas também temos dialogado com a SESU no sentido de garantir o orçamento para a extensão.
> Então, o MEC, numa perspectiva mesmo de compreender que, se a extensão é dimensão acadêmica, **ela não pode acontecer como aconteceu até agora, como uma tarefa de abnegados, como uma tarefa que dispensa recursos**. Educação de qualidade é investimento e, portanto, exige recursos aportados. Então, esse diálogo com o MEC tem sido muito intenso, nós estamos aí muito esperançosos de que consigamos alterar, ainda que saibamos que, nesse momento, a gente ainda vive sob a égide de um orçamento que foi pensado sobre outras bases, mas a gente tem muita expectativa de que possa modificar essa realidade para que a extensão receba os recursos necessários.

A inserção curricular da extensão reforça sua dimensão acadêmica, tornando necessário que o processo de incorporação no currículo seja acompanhado de um olhar para o orçamento a ser destinado a estas ações. É preciso reconhecer a extensão como uma ação institucional, que demanda financiamento específico e contínuo. Além do orçamento das instituições é fundamental que os órgãos de fomento direcionem recursos específicos para as atividades de extensão, assegurando que essas práticas tenham o suporte financeiro necessário para sua plena implementação.

Na ágora “A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar do movimento estudantil”, a estudante Liana, ao abordar os desafios para a inserção curricular da extensão sob sua perspectiva, destacou duas questões que remetem diretamente ao desafio do financiamento das ações extensionistas. Em suas palavras:

> É o subfinanciamento que já vem historicamente, a gente sabe da perda que vem se vivenciando ao longo dos últimos 15, talvez, anos mais ou menos, volta daí uns 10 anos com certeza, mas eu vou dizer 15 porque a gente sabe que não veio uma crescente muito forte, a gente sente já alguns anos de fato, e aí nos últimos seis, sete anos efetivamente bem densa essa perda de financiamento na educação, inclusive com o viés de querer, enfim, terceirizar a educação e privatizar. [...]
> E claro, a insuficiência de recursos, e aqui eu não tô falando só apenas do subfinanciamento, mas às vezes a gente precisa de um papel, de fazer uma

> cartolina, uma caneta para fazer um cartaz, e aí a gente não vê esse apoio, pelo menos nas ações que eu participei, não era tão abrangente, assim, não era tão simples e enfim, fica aí como uma reflexão, essa insuficiência de recursos, não precisa ser recursos tecnológicos, mais simples mesmo, a gente às vezes vê e isso acaba desestimulando um pouco na realização dessas atividades, o que em nada tira o mérito, isso aqui não é para causar nenhum demérito nas ações, é só para mostrar que não é, são oportunidades, a gente não vê como desafio, mas também como oportunidade para melhorias, para aprimoramentos.

De acordo com Cruz (2009), os recursos destinados à educação são, em geral, insuficientes, e fatores macroeconômicos impactam diretamente as políticas educacionais, reduzindo ainda mais os montantes alocados ao setor. A corrupção e a má administração dos recursos agravam esse quadro, limitando ainda mais as verbas para a educação. Embora o atual governo tenha feito esforços para melhorar o financiamento educacional, o orçamento atual permanece muito aquém das necessidades reais. Nesse cenário, aspectos historicamente desvalorizados, como a extensão, tendem a ser os primeiros a serem negligenciados. Essa realidade, contudo, precisa ser transformada, pois, com a obrigatoriedade da extensão no currículo, é imprescindível assegurar, no mínimo, condições adequadas para sua realização, isso demanda termos recursos orçamentários destinados para este fim.

Na ágora “Os caminhos e as dificuldades para implementação da curricularização da extensão em uma perspectiva dialógica nas universidades e institutos federais,” os representantes dos fóruns de extensão e de ensino também destacaram o desafio do financiamento da extensão, trazendo à tona a necessidade de recursos específicos para apoiar sua efetiva integração ao currículo. A participante Maria Santana (2023), representante do FORPROEX, iniciou sua fala destacando que o FORPROEX conta com a participação de 164 instituições, incluindo universidades federais, estaduais e algumas municipais. Santana ressaltou que a questão do financiamento tem sido um tema amplamente discutido. O FORPROEX tem promovido debates abrangentes que envolvem o Ministério da Educação, a CAPES, o CNPq e a SETEC, além de outros ministérios e fundações de apoio à pesquisa. Esses debates visam estabelecer diretrizes e estratégias que possibilitem avanços significativos no suporte financeiro às atividades de pesquisa e desenvolvimento científico.

Alysson Santos Barreto (2023), coordenador do FDE nessa mesma ágora destacou que é importante contextualizar os dados de financiamento da rede, pois a rede federal, assim como as universidades federais, têm enfrentado nos últimos anos

uma redução significativa em seus orçamentos. Isso tem inviabilizado uma série de outras ações. Barreto explicou que, embora inicialmente possa haver uma matriz orçamentária destinada às atividades de extensão, algumas instituições precisam utilizar esses recursos para garantir seu próprio funcionamento. Caso contrário, elas não conseguiriam pagar todas as despesas e finalizar as atividades até o fim do ano. A fala de Barreto demonstra a atual realidade das instituições públicas: dificuldades financeiras de custear suas despesas. Assim, para além de um orçamento para a extensão, precisamos garantir um orçamento adequado para as instituições.

Barreto destacou que, para assegurar que os recursos destinados à extensão sejam realmente empregados nessa finalidade, é necessário um aumento global do orçamento das instituições. Dessa forma, será possível garantir que as atividades de extensão recebam o financiamento necessário sem comprometer o funcionamento geral das instituições. Clarissa Rodrigues (2023), professora assistente da Universidade Federal de Ouro Preto, membro da ANDE, destacou em sua fala alguns riscos associados à inserção curricular da extensão sem o devido financiamento:

> Então, como, é uma contradição, como que a gente vai discutir a questão, a importância do ensino, da pesquisa, da extensão, a extensão ser mais valorizada, se a gente tem uma retirada dos recursos públicos e eles vão para instituições privadas? Então, eu acho que isso, esses marcos, eles já colocam para a gente qual que é a questão, o grande desafio. Então, acho que o primeiro grande desafio, foi tocado diversas vezes aqui, mas eu queria que a gente pensasse um pouco mais nele, que é a questão do orçamento, que vem desde esses marcos legais, no dia 30 de novembro de 2016, nós tivemos a votação da emenda constitucional 95, acho que as pessoas devem lembrar um pouco disso, na verdade, a votação não foi sem luta, nós tivemos uma batalha campal, em Brasília, muitas pessoas devem lembrar, ter participado, os nossos sindicatos chamaram, a votação da emenda constitucional 95, colocou o teto dos gastos, ou seja, a gente já tinha uma questão importante, que era autorização no plano nacional de educação, para que os recursos públicos fossem para as instituições privadas, nós tivemos um limite do teto dos gastos, e agora, em 2023, nós tivemos a votação do arcabouço fiscal, que muda o nome do teto dos gastos, mas é um outro teto de gastos importantes, importante, e para 2024, nós não temos orçamento para as instituições, nossas instituições federais, sejam os institutos federais, ou as universidades públicas. Então, essa questão do orçamento, ela é um grande desafio colocar na questão da curricularização da extensão, porque, veja, quando a gente pensa nos dados que foram trazidos aí pelos institutos federais, eles são uma amostra, né, se a gente for pensar nas outras instituições, veja, nós temos, hoje, grande parte das instituições de ensino na mão de empresas, que veem a educação comum, a gente está falando aqui de um pequeno pedaço, que são as instituições públicas, e com elas a gente tem essa grande dificuldade orçamentária.
> Como que a gente vai pensar em curricularização, os estudantes irem fazer as atividades, se a gente não tem financiamento? Nem para materiais do projeto, nem para bolsas, nem para transporte desses estudantes, nem para seguro de vida desses estudantes, né, nós vamos enviar estudantes para as comunidades, onde a gente tem, na verdade, a precarização total, e aí você

> coloca para dentro da graduação a resolução de um problema de financiamento da extensão. Mas, veja, isso não significa dizer que a extensão deve ser valorizada, não é essa questão, mas quando a gente faz isso sem ter orçamento, a gente precariza ainda mais a situação. Na verdade, essa discussão tem aparecido nos nossos congressos, nos nossos encontros, com a necessidade de discutir a curricularização, porque a saída encontrada de colocar a extensão dentro da graduação sem financiamento precarizou ainda mais os processos de extensão, e eles dependem muito mais da boa vontade das pessoas, e aí uma obrigatoriedade, né, em relação aos marcos legais, do que realmente uma discussão que amplia o papel da extensão.
> Não a extensão como uma prestação de serviços para as empresas privadas, como parceria com as empresas privadas, mas em pensar o papel da universidade na nossa sociedade, né, do referencial que a universidade tem que ter, do seu referencial enquanto uma instituição que vai pesquisar, que vai levar essa pesquisa para a nossa sociedade, que ela é socialmente referenciada.

Rodrigues argumentou que inserir a extensão no currículo sem uma discussão aprofundada sobre o orçamento pode resultar na precarização das práticas extensionistas. Segundo ela, essa falta de financiamento adequado aumenta o risco de mercantilização, uma vez que os cursos podem se sentir pressionados a buscar parcerias com empresas para vender serviços, reduzindo a extensão a uma simples prestação de serviços e distorcendo seu propósito educativo e transformador. Discutir extensão orientada pela perspectiva da educação popular requer discutir orçamento necessário para fazer essas ações, isso fortalece a extensão e dá base para sua efetiva realização nas comunidades.

A questão do financiamento da extensão universitária no Brasil reflete um histórico de negligência estrutural e de ausência de políticas públicas robustas que garantam a sua consolidação como parte indissociável da formação acadêmica. Apesar do avanço normativo que tornou obrigatória a inserção da extensão nos currículos de graduação, a materialização desse processo esbarra na falta de políticas de financiamento contínuo e estruturadas. Desde 2015, o Brasil viveu um período de austeridade fiscal, a extensão foi tratada como uma dimensão secundária, com financiamento irregular e dependente de editais esporádicos, muitas vezes insuficientes para garantir a sustentabilidade das ações extensionistas.

Com o retorno de Lula à presidência em 2023, houve um reposicionamento da educação como prioridade política. Embora haja um discurso governamental sobre a importância da extensão e sua contribuição para o desenvolvimento social, os investimentos ainda não acompanham essa retórica, não havendo até o momento uma política consolidada de financiamento da extensão universitária. Apesar do aumento do orçamento do Ministério da Educação e da reativação de programas

voltados à assistência estudantil e à pesquisa, a extensão continua sem uma política de financiamento estruturada e contínua.

Diante deste cenário, é urgente que o governo federal avance na construção de uma política de financiamento estruturante para a extensão universitária. Algumas medidas poderiam ser adotadas, como por exemplo, a criação de um fundo nacional específico para extensão, garantindo recursos contínuos, a revisão da matriz orçamentária das universidades e institutos federais para incluir a extensão como um critério de distribuição do orçamento e garantia de um orçamento voltado para essas ações, e o fortalecimento de políticas interministeriais que vinculem a extensão a programas sociais e de desenvolvimento territorial.

Prosseguir com a inserção curricular da extensão sem a devida atenção às questões de financiamento pode, de fato, incentivar uma extensão de caráter assistencialista, frequentemente interpretada como um conjunto de atividades realizadas por grupos abnegados ou como uma prestação de serviços dependente de recursos provenientes de grandes empresas. Essa abordagem compromete o potencial transformador da extensão, restringindo-a a um papel secundário e condicionado a interesses externos, em vez de fortalecê-la como uma prática acadêmica comprometida com o desenvolvimento social e comunitário.

Os desafios e contradições analisados nesta tese corroboram as conclusões de Imperatore, Pedde e Imperatore (2015), que nos convidam a repensar profundamente o papel da extensão no ensino superior. Eles apontam que a inserção curricular da extensão não deve ser reduzida a um processo burocrático, mas concebida como um movimento que promove a efetiva indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino. Esse movimento exige pensar em nova forma de conceber o currículo, tirando a centralidade da sala de aula como espaço de aprendizado e a desconexão da universidade com os territórios.

Essa perspectiva nos leva a refletir sobre questões fundamentais: “Que universidade queremos? Que profissionais formaremos? Como a extensão contribuirá para a efetivação do compromisso comunitário manifesto em nossos documentos institucionais?” (Imperatore; Pedde; Imperatore, 2015, p. 15). São perguntas que exigem respostas que orientem a construção de currículos capazes de integrar de forma orgânica a extensão e que respeite as características singulares de cada curso e realidade.

Assim, entendemos, que a inserção curricular da extensão orientada pela educação popular se apresenta como uma oportunidade única para ressignificar o ensino superior, a universidade e os currículos. A inserção curricular da extensão poderá transformar a universidade em um espaço mais dialógico e comprometido com uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, é importante reconhecer que não se trata de um processo simples, mas que exige e exigirá um trabalho árduo e comprometido, com muitos desafios institucionais, políticos e culturais.

Ainda assim, é fundamental que a complexidade do desafio não nos paralise, mas, ao contrário, nos inspire a continuar avançando nas discussões, na mobilização de espaços que reconheçam a extensão como elemento fundamental de uma formação humana integral. A possibilidade de construir uma universidade que articule os diferentes saberes, que promova um conhecimento profundo dos territórios, participação social, conexão com as resistências e lutas da sociedade e que responda às demandas sociais de forma crítica e propositiva, é um objetivo que vale todo esforço coletivo.

8 INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: EM BUSCA DE UMA PROPOSTA

Este capítulo tem como objetivo apresentar reflexões fundamentais que sistematizam uma proposta da inserção curricular da extensão, orientada pelos princípios da educação popular. Contudo, é importante destacar que não há uma fórmula pronta ou uma proposta padronizada, pois cada instituição e território possuem dinâmicas próprias que precisam ser respeitadas. Assim, o que se propõe neste capítulo são princípios e elementos norteadores que podem orientar e enriquecer esse processo, adaptando-se à realidade de cada contexto.

Ao longo desta pesquisa, observou-se que, para que a inserção curricular da extensão ocorra na perspectiva da educação popular, é fundamental refletir e problematizar algumas questões centrais. A primeira delas diz respeito ao risco de que essa inserção se torne um processo meramente legalista e burocrático. Mais do que uma exigência normativa, a inserção curricular da extensão deve ser compreendida como um processo que exige uma reflexão crítica sobre o papel da universidade na sociedade e sobre as formas como se estabelecem suas relações com as comunidades. Dessa maneira, é necessário garantir que essa prática não se limite ao cumprimento formal de diretrizes, mas se constitua como um caminho de transformação acadêmica e social.

Ao analisar as três nomenclaturas que esse processo tem recebido, “creditação da extensão”; “curricularização da extensão” e “inserção curricular da extensão”, conclui-se que a expressão “inserção curricular da extensão” é a que melhor reflete a perspectiva da educação popular. Esse termo remete à ideia de integração e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em contraste com abordagens que tratam a extensão como um elemento periférico ou meramente acessório no currículo. Dessa forma, a inserção curricular da extensão não deve ser vista como um apêndice do projeto pedagógico de curso, mas como um eixo estruturante da formação acadêmica.

Outro aspecto fundamental desse processo é reconhecer que a extensão universitária não é neutra, pois diferentes concepções carregam intencionalidades específicas e se alinham a distintos projetos de universidade e sociedade. Assim, a inserção curricular da extensão deve começar com debates sobre a concepção de extensão que será integrada ao currículo.

Após analisar as concepções de extensão que coexistem nas universidades — a concepção assistencialista, a concepção mercantilista, a concepção acadêmica e a concepção de extensão popular —, conclui-se que a abordagem que deve orientar a inserção curricular da extensão é a extensão popular. Essa concepção compreende a extensão universitária não apenas como um componente formativo, mas como um trabalho social útil (Melo Neto, 2005), fundamentado na interação dialógica com a comunidade e na construção coletiva do conhecimento.

A extensão popular possui princípios e diretrizes que devem permear todo o processo de inserção curricular da extensão. Um destes princípios é a participação social, o que implica reconhecer que as discussões sobre a inserção curricular da extensão não devem se restringir apenas a professores e gestores universitários. Pelo contrário, é fundamental ampliar esses debates para incluir estudantes, técnicos administrativos, membros de movimentos sociais e populares, além da comunidade em geral. Somente por meio de um processo participativo e dialógico será possível consolidar uma extensão universitária que respeite a diversidade dos saberes e fortaleça sua função social, articulando a universidade com as demandas e realidades dos territórios em que está inserida.

Ao reconhecer a participação social e estudantil como elementos centrais desse debate, torna-se evidente que a inserção curricular da extensão é um processo que exige tempo e reflexão aprofundada. Portanto, não pode ser conduzida de forma apressada ou superficial, sob risco de comprometer sua efetividade e seu compromisso com as comunidades.

Ao reconhecer a extensão popular como a abordagem que será integrada ao currículo, torna-se essencial refletir sobre qual modelo de currículo pode viabilizar essa integração. Um currículo estático, fragmentado e disciplinarizado não conseguirá integrar a extensão popular, pois sua dinâmica não se encaixa nessa estrutura rígida. Assim, a extensão popular exige um currículo dinâmico, interdisciplinar e flexível, que possibilite uma formação integrada e conectada com a realidade social.

Isso significa que a extensão deve ser parte constitutiva do curso como um todo, e não apenas uma atividade isolada dentro dos componentes curriculares A, B ou C. Ao pensar a extensão no currículo, é necessário definir as diretrizes que orientarão sua implementação, bem como o tempo e o espaço que ocupará ao longo da formação dos estudantes. No entanto, é um equívoco supor que a efetividade da extensão dependa de uma definição prévia e fixa das ações a serem desenvolvidas

no currículo. A proposta não é estabelecer um conjunto de atividades predefinidas, mas permitir que as ações de extensão sejam construídas a partir da convivência e do conhecimento dos territórios, respeitando suas demandas e particularidades.

Dessa forma, é fundamental incentivar o protagonismo dos estudantes na construção de ações extensionistas em parceria com a comunidade, orientado pelos docentes. As ações que emergem da inserção curricular da extensão, ancorada na educação popular, não podem engessadas, mas sim um processo formativo vivo, que se desenvolve no diálogo entre acadêmicos e comunitários, fortalecendo a produção coletiva do conhecimento e promovendo uma aprendizagem significativa e socialmente referenciada. Neste campo, é importante destacar que a comunidade não será passiva, coautores e cogestores das ações de extensão.

Essas ações que vão se construindo no dia a dia da convivência dos acadêmicos com as comunidades, não deverão ser pensadas exclusivamente dos conteúdos técnicos, mas deverão se conectar com as lutas e resistências das comunidades. Logo, por diversas vezes, teremos que ser capazes de articular diferentes áreas dos saberes e estudantes e professores de diferentes cursos para apontar caminhos possíveis para as comunidades, e falamos de caminhos, pois muitas às vezes as soluções dos problemas da comunidade, estão na própria comunidade.

Outro aspecto fundamental das ações de extensão que emergem da inserção curricular da extensão, a partir da perspectiva da educação popular, é que elas não devem ser pontuais ou fragmentadas. Em vez de intervenções isoladas, a extensão precisa ser compreendida como um processo contínuo e comprometido com as pessoas dos territórios e suas realidades. Nesse sentido, um caminho possível é que a universidade estabeleça parcerias duradouras com algumas comunidades, atuando nelas não apenas por um semestre, mas ao longo de anos, até que as ações de extensão se tornem desnecessárias ou que a própria comunidade decida encerrar sua participação.

Dessa forma, pode ser que um mesmo estudante permaneça durante toda a sua graduação em uma única comunidade, o que lhe permitirá desenvolver um conhecimento aprofundado sobre o território, as pessoas que ali vivem, suas lutas e desafios ao longo do tempo. Além de favorecer a criação de vínculos genuínos, essa convivência prolongada contribui para a formação de um profissional comprometido

socialmente, capaz de utilizar seu conhecimento e prática profissional para contribuir com a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, uma mesma comunidade pode receber estudantes de diferentes cursos, possibilitando atividades interdisciplinares e integradas, que ampliam as possibilidades de aprendizado e atuação. Para que isso se concretize, é essencial que as universidades superem as barreiras dos departamentos e das estruturas disciplinares fragmentadas, promovendo um ensino mais colaborativo e dialógico. A extensão popular exige sair da zona de conforto, abrir espaços de diálogo entre diferentes saberes e construir coletivamente novas formas de atuação acadêmica, fortalecendo a interação entre universidade e sociedade.

Outro ponto essencial a ser considerado é que os estudantes precisam ter condições adequadas para participar das ações de extensão. Um fator fundamental nesse sentido é a organização do tempo. Pouco adianta que os estudantes realizem atividades em comunidade durante a manhã se, logo em seguida, precisarem retornar à universidade para cumprir outro componente curricular, sem tempo suficiente para uma imersão real e significativa na extensão.

Uma alternativa viável seria destinar dias específicos para as atividades extensionistas, garantindo que os estudantes possam se dedicar integralmente a essas ações, sem a preocupação de retornar à universidade no mesmo período. Para cursos em tempo integral, essa organização poderia prever que a extensão ocorresse em um turno específico do dia, evitando conflitos com outras atividades curriculares. Essa estratégia não apenas facilitaria a logística da participação estudantil, mas também qualificaria a experiência extensionista, permitindo um envolvimento mais profundo dos estudantes nas ações de extensão.

A extensão não deve ser uma ação baseada no voluntarismo ou no sacrifício individual, como destacou a professora Olgamir em uma das ágoras desta pesquisa. Pelo contrário, ela deve ser reconhecida como uma atividade institucional essencial, o que exige políticas estruturadas que assegurem seu financiamento. A execução de práticas extensionistas demanda recursos físicos, materiais e humanos, além de apoio financeiro para que os estudantes possam se deslocar até as comunidades e participar das ações de forma efetiva.

Dessa maneira, é imprescindível a destinação de um orçamento robusto e contínuo para a extensão universitária, garantindo que ela aconteça de forma digna e estruturada. Somente com financiamento adequado e políticas institucionais sólidas

será possível consolidar a extensão como um eixo indissociável da formação acadêmica e do compromisso social da universidade.

Outro aspecto fundamental para que a inserção curricular da extensão ocorra sob a perspectiva da educação popular é o reconhecimento de que a atividade central do professor não deve se limitar apenas à docência ou à publicação de artigos científicos. É essencial compreender que ensino, pesquisa e extensão possuem o mesmo peso e devem ser desenvolvidos de forma equilibrada na atuação docente, sem que uma dimensão prevaleça sobre as outras.

Essa equidade deve se refletir nas normativas institucionais, especialmente nos documentos oficiais que regulamentam a carga horária docente e os critérios para progressão funcional. Garantir que a extensão seja devidamente reconhecida como uma atividade acadêmica fundamental é um passo essencial para consolidá-la como parte indissociável da formação universitária.

Por fim, ao longo de todo o processo, é essencial manter em perspectiva que a extensão universitária assume um papel central como prática de comunicação, promovendo a participação social e estudantil, o diálogo, a escuta ativa e o reconhecimento dos saberes populares. Nessa perspectiva, a extensão se estabelece como um processo dialógico, profundamente conectado às demandas e necessidades da comunidade participante, possibilitando a construção coletiva de soluções para os desafios vivenciados no cotidiano e, assim, contribuindo para a transformação social.

Entretanto, a inserção da extensão nos currículos enfrenta desafios estruturais, tais como a rigidez do currículo tradicional, a desvalorização da extensão, a lógica do produtivismo acadêmico e a falta de financiamento adequado. No entanto, o momento atual de debate dentro dos espaços institucionais, impulsionado pela obrigatoriedade da extensão no currículo, representa uma oportunidade estratégica para trazer à tona essas questões e buscar soluções estruturais para garantir que a extensão universitária, na perspectiva da educação popular, se consolide como um eixo formativo essencial nas universidades brasileiras.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa buscamos compreender, sob diferentes olhares, quais são os desafios e possibilidades da educação popular como referencial dos processos de inserção curricular da extensão universitária nos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras. Por meio do levantamento bibliográfico foi possível identificar as raízes históricas da extensão no mundo e no Brasil, evidenciando sua influência nas políticas públicas do ensino superior. Ao analisar a história da extensão no mundo e no cenário brasileiro ficou evidente a influência de fatores sociais, econômicos e culturais nas suas intencionalidades e finalidades.

Em muitas ocasiões distintas a extensão universitária foi utilizada como forma de manter a ordem social por meio da transmissão de conteúdos e prestação de serviços meramente assistencialistas. Entretanto, observamos também que influenciado por diferentes movimentos sociais, a extensão, principalmente na América Latina, foi marcada por um papel crítico e transformador, defendendo uma universidade comprometida com as lutas sociais e a democratização do ensino, sendo a extensão um instrumento poderoso de conscientização e emancipação popular.

O levantamento bibliográfico revelou que a temática “curricularização da extensão” é um tema que tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas, principalmente nos últimos cinco anos, evidenciando a influência que a obrigatoriedade da extensão nos currículos tem provocado as pesquisadores e servidores a refletirem e pesquisarem sobre o assunto. Concluímos também que o conceito de extensão mais presente nos trabalhos é o conceito de extensão na perspectiva acadêmica, que apesar de ser um conceito que preveja a interação dialógica, tem limitações relacionadas à questão da participação social no planejamento, execução e gestão das ações de extensão. Outro elemento revelado durante a pesquisa é a pesquisa da inserção curricular da extensão orientada por princípios da educação popular ainda aparece parcamente nos trabalhos, um dos fatores que embasou a relevância acadêmica da realização dessa pesquisa.

Outro aspecto revelado por meio da pesquisa bibliográfica foi como o processo tem sido nomeado. Encontramos nos trabalhos três distintas nomeações: creditação da extensão, curricularização da extensão e inserção curricular da extensão. Depois de analisar, as confluências e diferenças, concluímos que os termos creditação e curricularização remetem a processos mais mecânicos e técnicos da extensão no

currículo, enquanto o termo inserção curricular se demonstra mais adequado quando nos remetemos a um processo de ressignificação dos currículos e integração da extensão de forma indissociável ao ensino e pesquisa. Ainda a expressão inserção curricular da extensão é mais adequada para expressar uma extensão que se conecta com as lutas e resistências e se revela como um processo coletivo e colaborativo em todas as suas fases.

Ao ouvir os diferentes atores sociais foi possível identificar alternativas e propostas emergentes para a inserção curricular da extensão, conforme formuladas e debatidas no interior dos movimentos e das práticas de educação e de extensão popular, além de problematizar os desafios da inserção curricular da extensão universitária tendo como a educação popular.

Ao longo da pesquisa ficou evidente que a inserção curricular da extensão deve ser pensada a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ressignificando os currículos acadêmicos e aproximando a universidade das demandas concretas da sociedade. Nesse contexto, a educação popular se consolida como referencial teórico-metodológico para que a extensão universitária se configure como um processo dialógico e emancipatório, capaz de promover práticas extensionistas que reconheçam e valorizem os saberes populares e fomentem a participação social.

Assim, a inserção curricular da extensão parte de uma reflexão profunda sobre o papel da Universidade e da extensão que integrará os currículos. Desta forma, entende-se que o primeiro passo é refletir criticamente sobre qual a perspectiva de extensão deve ser inserida nos currículos. Nesse processo torna-se fundamental estudar e refletir sobre suas bases epistemológicas e intencionalidades. É preciso reconhecer a extensão como um termo polissêmico. Avançar na inserção curricular da extensão sem uma consciência crítica e sem distinguir suas diferentes abordagens pode resultar no fortalecimento de uma extensão assistencialista e mercantilista, qual se distancia totalmente da extensão que deve ser inserida nos currículos: uma extensão popular, que se constituiu como um trabalho social útil.

Essa extensão possui características marcantes e que devem ser consideradas como essenciais para inserção curricular, emergindo como alternativas para promover uma extensão popular nos currículos. A primeira característica que identificamos é que os projetos e programas que serão desenvolvidos a partir da inserção curricular da extensão não podem ser caracterizados como atividades pontuais e fragmentadas,

mas antes precisam ter um caráter processual e continuado, possibilitando o aprofundamento das relações com os territórios e comunidades envolvidas. As ações de extensão orientadas pela educação popular devem permitir que os estudantes compreendam profundamente os territórios, conhecendo as pessoas que os habitam, suas histórias de vida e suas lutas. Esse processo de escuta e convivialidade resultará em vínculos genuínos e de confiança, necessários para construção da autonomia e emancipação.

Outra característica da extensão orientada pela educação popular que emergiu durante a pesquisa, que se torna fundamental considerar, para a extensão que será inserida no currículo é a promoção da escuta autêntica, empática e ativa, resultando no verdadeiro diálogo. Na extensão universitária, esse princípio da escuta se traduz na necessidade de a universidade estabelecer uma relação respeitosa e dialógica com as comunidades, compreendendo suas necessidades e demandas. Essa escuta vai além da simples recepção de informações; ela é um exercício de abertura e respeito ao outro, fundamental para a construção de práticas extensionistas verdadeiramente dialógicas. Neste processo, a escuta se torna o primeiro passo para interação de saberes e a criação de vínculos de confiança e respeito entre universidade e comunidade.

Uma das principais características que diferencia a extensão na perspectiva acadêmica da extensão orientada pela educação popular é a participação social. É fundamental compreendermos que a extensão não deve ser feita para a comunidade, mas sim com a comunidade. No contexto curricular, isso se concretiza ao evitar a imposição de atividades rígidas, exclusivamente pensadas e organizadas pelos docentes e estudantes, e ao garantir tempo e espaço adequados para que as ações surjam a partir da interação dialógica entre acadêmicos e comunitários. Para isso, precisaremos permitir que as ações de extensão surjam das reflexões e necessidades que emergem a partir do vínculo estabelecido com a comunidade.

A inserção curricular da extensão, quando pautada na educação popular, deve estar conectada com os processos de resistência e luta das comunidades populares. Isso significa que a extensão não pode ser neutra, mas deve assumir um compromisso ético e político com as demandas dos setores populares. A universidade deve se colocar como aliada nos processos de luta por direitos sociais, apoiando movimentos sociais, comunidades tradicionais e grupos organizados em suas reivindicações. A pesquisa revelou que, quando a extensão universitária se conecta com essas

resistências, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais crítica da realidade social e se tornam agentes ativos na luta por justiça social.

A extensão orientada pela educação popular oferece uma educação holística, por isso as práticas extensionistas precisam proporcionar aos estudantes experiências multiprofissionais e interdisciplinares, superando a lógica fragmentada dos currículos tradicionais. Ao realizar atividades nos territórios, precisamos estar cientes que as demandas e situações não irão se apresentar de forma disciplinar compartimentalizada, por isso se faz necessário, integrar diferentes áreas de saber e conhecimento. A interdisciplinaridade possibilita uma abordagem mais ampla e complexa dos desafios sociais, incentivando práticas formativas que integrem diferentes saberes e perspectivas. Entretanto, isso demanda superarmos a visão departamentalizada e disciplinarizada do conhecimento, historicamente construída nas Instituições Públicas. Na inserção curricular da extensão é necessário pensar em programas e projetos que integrem os diferentes departamentos, formações, professores, estudantes, etc. Neste campo, a gestão ocupa um papel importante, ao provocar, propor e valorizar essa interação.

Por fim, a pesquisa demonstrou que um dos aspectos centrais da inserção curricular da extensão é também a participação dos estudantes, que não deve ocorrer de forma passiva, mas ativa. A participação ativa, crítica e propositiva dos estudantes em projetos de extensão no processo formativo amplia sua visão de mundo, fortalece sua capacidade crítica e criativa. Essa perspectiva reforça o potencial da extensão universitária como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de saberes cidadãs, fortalecendo o compromisso dos futuros profissionais com a transformação social.

Entretanto, revelou-se também que durante a pesquisa para que a inserção curricular da extensão ocorra de forma significativa e orientada pela educação popular, é necessário enfrentar alguns desafios estruturais que limitam sua valorização e continuidade nas Universidades. Entre os principais desafios identificados, destacam-se: a histórica desvalorização da extensão como um elemento de menor valor nas espaços acadêmicos, muitas vezes sendo uma atividade espontânea e voluntária daqueles servidores que tem interesse; a predominância de currículos fragmentados e tecnicistas, que insistem na organização do conhecimento como grade curricular e de forma linear; a pressão pelo produtivismo acadêmico; a resistência institucional à valorização de práticas dialógicas e emancipatórias, que tem

se relevado por meio de sistemas digitais de informação inadequados para registro e acompanhamento de uma extensão dinâmica e se constrói junto com a comunidade; obrigatoriedade da inserção curricular da extensão, se não for acompanhada de reflexões críticas, pode acabar sendo apropriada por lógicas neoliberais; e por fim, a falta de financiamento, que não tem atingido apenas a extensão, mas a educação como um todo, precarizando a educação e, consequentemente, a extensão.

Diante dos achados da pesquisa, reafirmamos a necessidade de um compromisso institucional com a inserção curricular da extensão universitária na perspectiva da educação popular. Para que essa proposta se concretize, é necessário que as universidades repensem suas estruturas curriculares, promovam políticas de fomento à extensão e incentivem práticas que valorizem o diálogo entre diferentes saberes.

Os desafios identificados durante a pesquisa indicam que a inserção curricular da extensão não pode se limitar a uma adequação burocrática de currículo e carga horária, mas deve representar uma mudança de organização e intencionalidades da formação universitária. Para se efetivar a proposta da inserção curricular da extensão na perspectiva da educação popular é necessário criar espaços institucionais para participação popular e reconhecer a extensão como prática essencial para formação integral dos estudantes, ao mesmo que se revela como instrumento poderoso para contribuir para o enfrentamento das desigualdades e transformação social.

Por fim, esta pesquisa não encerra a discussão sobre o tema, mas aponta caminhos para efetivação e consolidação da inserção curricular da extensão na perspectiva da educação popular, abrindo um leque de oportunidades para novas investigações e práticas. Esperamos que os resultados aqui apresentados possam contribuir para que a inserção curricular da extensão seja efetivamente um processo formativo emancipatório, comprometido com a justiça social e a transformação das realidades territoriais.

REFERÊNCIAS

A EXTENSÃO no Brasil. **Pró-reitoria de Extensão e Cultura**, 2025. Disponível em: https://www.proex.ufop.br/node/16. Acesso em: 20 mar. 2025.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016.

ALMEIDA, Francis Silva de. A autobiografia como recurso em ações de extensão: percepções acerca do Projeto Felicidade e Bem-Estar. **Revista Thema**, v. 22, n. 2, p. 662-675, 2023.

ALMEIDA, Sinara Monica Vitalino de; BARBOSA, Larissa Marcelle Vaz. Curricularização da extensão universitária no ensino médico: o encontro das gerações para humanização da formação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, p. 672-680, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190013. Acesso em: 19 dez. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Renan Soares de. A educação popular e a sua multiplicidade de perspectivas: aspectos históricos e teórico-conceituais de uma concepção em movimento. **Revista de Educação Popular**, p. 46-68, 2023.

ARAÚJO, Renan Soares de. **Extensão popular e produção do conhecimento**: o caso do PPGE/UFPB. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ARAÚJO, Renan Soares de; MÉLO, Celâny Teixeira de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: marcos históricos. **Revista Temas em Educação**, v. 30, n. 1, p. 138-163, 2021.

ARIENTI, Wagner Leal. Sobre a implementação da curricularização da extensão: caracterizações e preocupações. **Extensio**: Revista Eletrônica de Extensão, v. 20, n. 45, p. 168-189, 2023.

ARRUTTI, José Maurício. Pankararu. **Povos Indígenas no Brasil**, 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu. Acesso em: 17 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Saúde Coletiva – Abrasco. **gov.br**, 13 jun. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/governo-aberto/iniciativas-de-governo-aberto/organizacoes-da-sociedade-civil/de-a-a-z/associacao-brasileira-de-saude-coletiva-2013-abrasco. Acesso em: 17 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). Quem somos. **Abrasco**, [20--?]. Disponível em: https://abrasco.org.br/sobre-a-abrasco/. Acesso em: 17 ago. 2023.

BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, v. 7, n. 12, p. 127-146, 2007.

BARONE, Luciana Garritano; SOPHIA, Daniela Carvalho. Memória e história do processo de construção da articulação nacional de movimentos e práticas de educação popular e saúde. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais** [...]. Natal: Associação Nacional de História, 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874922_3ea518e2e98ef881d6913df1e5808d01.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

BASSO, Lucimara Del Pozzo *et al*. Curricularização da extensão: propostas de universidades federais paulistas. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 14, n. 2, p. 189-199, 2023.

BATISTA, Edlamar. **Ensino superior no Brasil**: 1980-1991. Brasília: Ed. BNDES, 1993.

BAZZOTTI, Ademir Luiz. **Curricularização da extensão**: olhares dos estudantes da pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022.

BERGAMIN, Fabiana. **Curricularização da extensão universitária**: potencialidades e desafios numa universidade confessional do interior de São Paulo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BERLINCK, Manoel Tosta. **O centro popular de cultura da UNE**. Campinas: Papirus, 1984.

BERNARDO, Klebson Felismino. **Extensão comunitária**: analisando alternativas e desafios para o aprofundamento da participação da comunidade na gestão de projetos de extensão popular da UFPB. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26666/1/KlebsonFelisminoBernardo_Dissert.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **Noventa años de la Reforma Universitária de Córdoba (1918-2008)**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2008.

BEZERRA, Adrielle Nara Serra; SOUSA, Francisca Márcia Lima de; COLARES, Anselmo Alencar. A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma praxis emancipadora. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-22, 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Eduardo José Santos; SANTOS, Augusto Fagundes da Silva dos. Considerações sobre um campo disciplinar: os principais modelos explicativos da economia colonial. **Cadernos de História**, v. 19, n. 30, p. 142-168, 2018.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edélcio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. *In*: COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão universitária**: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-42.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense,1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. O lugar da vida: comunidade e comunidade tradicional*.* **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária*,* p. 1-23, 2014. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/vie w/27067/14695. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.363, de 1º de janeiro de 2023**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria-Geral da Presidência da República e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11363.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília: Diário Oficial da União, 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Brasília: Diário Oficial da União, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br /ccivil_0 3/lei s/l5540.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014b. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/outros-assuntos/marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas/9-marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013**. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?. 1. ed. rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2018a.

BRASIL. **Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020**. Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3523/portaria-mec-n-983. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n o 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n o 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n o 5.839, de 11 de julho de 2006. Brasília: Diário Oficial da União, 2016b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRUTSCHER, Volmir José; MELO NETO, José Francisco de. Extelar: uma metodologia dialética de produção de conhecimento. **Revista Educação Popular**, v. 24, n. 1, p. 1-19, 2024.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Educação Popular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

CARDOSO, Denylson Douglas de Lima; SÁ, Nelson Pereira de. Ideias do século das luzes: a educação rousseauniana como projeto iluminista. **Filosofia e Educação**, v. 14, n. 2, p. 73-95, 2022.

CARDOSO, Dione Matos de Souza. **Curricularização da extensão e educação interprofissional**: possibilidades de ações colaborativas para mudanças na prática docente. 2020. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 58, p. 209-244, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244. Acesso em: 20 jun. 2024.

CASAGRANDE, João Victor; VANIEL, Ana Paula Härter. Produção de um *vlog* como experiência de divulgação científica em uma proposta de curricularização da extensão: um olhar para a sistematização das transformações gasosas. **Revista Insignare Scientia**, v. 5, n. 2, p. 253-267, 2022.

CASTILHO, Alfonso; LATAPI, Pablo. O conceito de educação de adultos. *In*: WERTHEIN, Jorge (org.). **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**: ainda existem utopias realistas. 2004. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/21480. Acesso em: 24 jun. 2024.

CAVALCANTI, Maria Joaquina da Silva. **Que lutas cabem no cais?** Um olhar através das experiências de mulheres no Movimento Ocupe Estelita em Recife – PE. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

CAVALIERI, Lúcia; SALGADO, Flávia Saalazar; ALVAREZ, Johnny Menezes. O “Encontro de Saberes” na encruzilhada da extensão: uma política com a pedagogia dos territórios. **PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, v. 13, n. 25, p. 403-429, 2023.

CECHINEL, André; DURÃO, Fabio Akcelrud. Emburrecimento e estudo. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 25, n. 48, p. 188-198, 2023.

CHIAPINOTO, Mayara Luza *et al*. Territórios, saberes e pesquisa: a interconexão comunidade-universidade por meio da curricularização da extensão. **Revista Conexão UEPG**, v. 18, n. 1, p. 01-11, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/20871/209209217140. Acesso em: 19 dez. 2022.

CIDADES e Estados: João Pessoa. **IBGE**, 2010. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/joao-pessoa.html. Acesso em: 24 jun. 2024.

COELHO, Geraldo Ceni. O papel pedagógico da extensão universitária. **Revista em Extensão**, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2015. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26682/. Acesso em: 13 jul. 2023.

COIRO-MORAES, Ana Luiza; FARIAS, Victor Varcelly Medeiros. O exercício da cidadania da ágora grega ao site de rede social digital. **Revista Extraprensa**, v. 11, n. 1, p. 74-91, 2017.

COMISSÕES, GT's, comitês e fóruns. **Abrasco**, 2025. Disponível em: https://abrasco.org.br/comissoes-gts-comites-e-foruns/. Acesso em: 12 abr. 2025.

CONHEÇA o Extelar. **SENAPOP**, 2016. Disponível em: http://senapop.blogspot.com/p/conheca-o-extelar.html. Acesso em: 20 mar. 2022.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves; PAMPLONA, Admur Severino. As licenciaturas em matemática no período pós-pandemia: o que a extensão universitária sugere?. **Boletim Online de Educação Matemática**, v. 9, n. 18, p. 13-29, 2021.

CROCHICK, José Leon. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/80472. Acesso em: 05 nov. 2024.

CRUZ, José Santos Carneiro. Ensinagem na extensão universitária: caminhos, possibilidades, curricularização e educação popular, 2024. 1 vídeo (44 min). Publicado pelo canal Extelar UFPB. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=16KotvRaY9c. Acesso em: 31 out. 2024.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro *et al*. Extensão popular: bases teórico-metodológicas. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 2, p. 69-85, 2021. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16028. Acesso em: 20 dez. 2024.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. A extensão em educação popular e seus significados no processo de reorientação da formação médica: um ensaio sobre a experiência da Universidade Federal da Paraíba. *In*: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; XAVIER FILHO, Mário César Soares (orgs.). **Extensão, saúde e formação médica**: caminhos de construção de experiências extensionistas, suas possibilidades e limites para a promoção da saúde e a formação médica. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017a. p. 227-252.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. A extensão popular: a reinvenção da universidade. *In*: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; VASCONCELOS, Eymard Mourão (orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec, 2011.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Agir crítico em nutrição**: uma construção pela educação popular. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: situando a extensão universitária orientada pela educação popular. *In*: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro *et al*. (orgs.). **Extensão popular**: caminhos em construção. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017b. p. 19-29.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da universidade. *In*: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro *et al*. (orgs.). **Educação popular na universidade**: reflexões e vivências da articulação nacional de extensão popular (Anepop). São Paulo: Hucitec, 2013. p. 181-201.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Caminhos da aprendizagem na extensão universitária**: reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop). São Paulo: Hucitec, 2017.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; VASCONCELOS, Eymard Mourão. Dez anos da tenda Paulo Freire do 3º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária: sistematizando uma experiência fundante na história do movimento nacional de extensão popular. *In*: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro *et al*. (orgs.). **Educação popular na universidade**: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop). São Paulo: Hucitec, 2013.

CRUZ, Rosana Evangelista da. O financiamento da educação pública no Brasil. *In*: COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.). **Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil**: consensos e dissensos sobre a educação pública. São Luís: EDUFMA, 2009. p.88-108.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNICO, Letícia; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. A curricularização da extensão: análise de uma experiência no curso superior de tecnologia em design de Moda. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 9, n. 19, p. 282-300, 2022.

CURI FILHO, Wagner Ragi *et al*. Compreensão das diretrizes da extensão universitária: uma visão a partir de coordenadores de ação de extensão de uma unidade acadêmica das áreas tecnológicas. **Além dos Muros da Universidade**, v. 7, n. 1, p. 38-55, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/alemur/article/view/5174. Acesso em: 07 abr. 2024.

DANTAS, Vera Lúcia de Azevedo *et al*. Cirandas da vida: dialogismo e arte na gestão em saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 21, p. 46-58, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/czZLxrcQBvv4btR8VT5nSGQ/. Acesso em: 15 jan. 2024.

DATHEIN, Ricardo. Inovação e Revoluções Industriais: uma apresentação das mudanças tecnológicas determinantes nos séculos XVIII e XIX. **Publicações DECON Textos Didáticos**, p. 1-8, 2003. Disponível em: https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/artnoveau/docs/revolucao.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares *et al*. Interdisciplinaridade em Extensão Universitária. **Revista Ciência em Extensão**, v. 13, n. 3, p. 2-12, 2017. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1852. Acesso em: 03 out. 2024.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Marcelo Miná. A extensão universitária entre o assistencialismo, o mercado e a emancipação social. **Academia.Edu**, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/45120516/A_extens%C3%A3o_universit%C3%A1ria_entre_e_o_assistencialismo_o_mercado_e_a_emancipa%C3%A7%C3%A3o_social. Acesso em: 25 jan. 2025.

EXTELAR. **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular**, 2021. Disponível em: https://www.ufpb.br/nuplar/contents/menu/extelar. Acesso em: 25 jan. 2025.

EXTENSÃO. **Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp)**, 2025. Disponível em: https://www.funadesp.org.br/redes/extensao/13-extensao. Acesso em: 13 fev. 2024.

FARIAS, Ana Paula da Silva. **A governança interativa e a curricularização da extensão na UFRPE**. 2022. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Revista Interdisciplinaridade**, n. 6, p. 9-17, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623. Acesso em: 25 jan. 2024.

FEITOZA, Ronney da Silva. Educação popular e emancipação humana: matrizes históricas e conceituais na conquista do reino da liberdade. *In*: ROSAS, Agostinho da Silva; MELO NETO, José Francisco de (orgs.). **Educação popular**: enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 111-130.

FELIPPE, Wanderley Chieppe *et al*. **Extensão nas instituições comunitárias de ensino superior**: referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES. Itajaí: Editora UNIVALE, 2013.

FERREIRA, Fernanda Emanuela. **A curricularização da extensão universitária frente aos marcos legais no contexto de um instituto federal de educação**.

2020. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FERREIRA, Júlio Ivo Celestino. **Para a crítica ontológica ao direito**: a gênese do complexo jurídico no Lukács tardio. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

FERREIRA, Olgamir Amancia. **Guia de inserção curricular da extensão:** a centralidade da extensão universitária na construção de um projeto democrático de universidade e sociedade. Brasília: Universidade de Brasília, 2022. Disponível em: https://dex.unb.br/guiacurriculoextensao. Acesso em: 05 nov. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. Notas sobre Histórico do GT Educação Popular da Anped. **Anped**, 2025. Disponível em: https://legado.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt06-educa%C3%A7%C3%A3o-popular. Acesso em: 15 jan. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias; MACHADO, Antonio. Extensão universitária em educação popular. **Educação e Filosofia**, v. 3, n. 5/6, p. 59-73, 1989.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611/16824. Acesso em: 06 set. 2024.

FÓRUM DE MULHERES DE PERNAMBUCO (FMPE). **Dossiê fórum de mulheres de Pernambuco para a comissão parlamentar mista de inquérito sobre a violência contra as mulheres**. Recife: FMPE, 2012. Disponível em: https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/violenciacontramulher/imagem/Dossie_FMPE_CPMI_vcm.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (FORPROEXT). **XIII FORPROEXT – contribuições**. Brasília: FORPROEXT, 2015. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/886/XIII_Forproext_-_Contribuicoes_2015.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**: conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Brasília: UNB, 1987. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2001.

FÓRUM de pró-reitores de extensão. **Portal CONIF**, 2022. Disponível em: https://portal.conif.org.br/forproext. Acesso em: 01 ago. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília: Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

FRANCO, Paulo Merli. Dialética em Marx: uma perspectiva a partir de seus elementos centrais. **Cadernos de Campo**: Revista de Ciências Sociais, n. 16, p. 37-48, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Silene de Moraes. Movimento estudantil no Brasil: lutas passadas, desafios presentes. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 11, p. 131-146, 2008.

FRUTUOSO, Maria Fernanda Petroli *et al*. Outros modos de ensinar: a experiência de criar comunidade e movimentar o pensamento crítico a partir da curricularização da extensão. **Interface**, v. 27, p. 1-15, 2023.

FRUTUOSO, Tomé de Pádua. **O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê? **Escola de Belas Artes**, 2023. Disponível em: https://eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/02/Extensao_Universitaria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. *In*: GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **Fundamentos de epidemiologia**. 2. ed. Barueri: Manole, 2010.

GAMEIRO, Juliângela Alves Damaso. **Curricularização da extensão na Universidade de Brasília**: a modelagem do currículo segundo a Resolução 7/2018 do Conselho Nacional de Educação. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GIANNELLA, Valéria. Pedagogia crítica para a gestão pública e social: o dispositivo da oficina temática como experiência integral. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, p. 1-10, 2022.

GOMES, Pedro Alexandre. **Experiência extensionista**: uma análise do sentido e do aprendizado no ensino universitário. 2022. Tese (Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2022.

GOMES, Válter; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, v. 42, n. 1, p. 127-152, 2018. Disponível em: https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1647/1395. Acesso em: 04 abr. 2023.

GOMEZ, Simone da Rosa Messina; CORTE, Marilene Gabriel Dalla; ROSSO, Gabriela Paim. A Reforma de Córdoba e a educação superior: institucionalização da extensão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1-21, 2019.

HADDAD, Sérgio. Diálogo permanente com a sociedade numa Universidade Freireana: para Paulo Freire, o diálogo entre o saber popular e o saber científico é fundamental. **Ciência & Cultura**, v. 75, n. 1, p. 01-06, 2023. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252023000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 abr. 2024.

HISTÓRICO. **Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2015. Disponível em: https://cbeu.ufop.br/historico. Acesso em: 01 fev. 2025.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

HORTALE, Virgina Alonso; MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 937-960, 2004.

HORVATH JUNIOR, Miguel; NERY, Vitor Goulart; FIUZA, Vinícius Soutosa. Assistência social e assistencialismo: uma soma que pode fazer a diferença para a população em situação de rua. **Libertas: Revista de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 13, n. 1, 2023. Disponível em: https://www.periodicos.famig.edu.br/index.php/libertas/article/view/368/277. Acesso em: 01 fev. 2025.

ILGENFRITZ, Leandro Adriano. **Concepções de curricularização da extensão**: possíveis contribuições à educação profissional e tecnológica. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Farroupilha, Jaguari, 2022.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. Aprendizados em projetos de extensão universitária sob a perspectiva de acadêmicos de cursos EAD. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 2020.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão**: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., 2015, Mar del Plata, Argentina. **Anais** [...]. Mar del Plata: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2015. p. 1-16.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Projeto pedagógico da formação inicial e continuada**: agente de direitos humanos para pessoa idosa. Manaus: IFAM, 2024.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

JULLY, Samantha. Fenômenos naturais e constelações dos povos Tukano. **Espaço do Conhecimento UFMG**, 2024. Disponível em: https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/fenomenos-naturais-e-constelacoes-dos-povos-tukano/. Acesso em: 07 jan. 2025.

LEITE, Ana Paula de Magalhães. A extensão universitária nos governos do Partido dos Trabalhadores. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 10., 2024, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

LIMA, Bruna Alice Taveira de. **Vozes da maré**: extensão popular e população marisqueira de Cabedelo-PB. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

LIMA, Gilvânklim Marques de. **A inclusão previdenciária dos agricultores familiares sob a ótica da análise econômica do direito e da experiência do juizado especial federal de Campina Grande/PB (2016-2018)**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

LIMA, Hanna Rafaelli de Brito. **Direito em Lukács**: gênese e particularidades do complexo jurídico. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 dez. 2024.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil*. In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 15., 2012, São Gonçalo. **Anais** [...]. São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408_ARQUIVO_AsbasesdaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

LOPES, Ana Carolina Oliveira *et al*. Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru – assessoria jurídica e educação popular em gênero, feminismo e sexualidade: uma análise a partir da sistematização dos relatórios de assassinatos de LGBTS na Paraíba. *In*: ENCONTRO DE EXTENSÃO, 15., 2014, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Editora de UFPB, 2014. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/XVENEX/resumos/Direitos%20Humanos/521/RESUMO%20ENEX%20GENERO%20E%20SEXUALIDADE%202014.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Neli Teresinha Galarce *et al*. Educação patrimonial e ações educativas do Projeto “Arqueólogo por um dia: história e natureza”. **Cadernos do Ceom**, v. 32, n. 51, p. 70-81, 2019.

MARINHO, Amanda Gonçalves; PEREIRA, Guilherme Barreto Bacellar. A Primeira Guerra Mundial e a indústria brasileira, estímulo ou barreira? Uma análise sobre os impactos do conflito sobre o setor industrial nacional (1914-1918). *In*: CONGRESSO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 11., 2020, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: https://congressohistoriaeconomica.fflch.usp.br/sites/congressohistoriaeconomica.fflch.usp.br/files/publicacoes/XI-congresso-2020-anais-eletronicos-Amanda-Gon%C3%A7alves-Marinho-%26-Guilherme-Barreto-Bacellar-Pereira.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

MARQUES, Waldemar. Brasil, terra de contrastes. **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 749-771, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300011. Acesso em: 26 jul. 2017.

MARTINS, Eliecília de Fátima. Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 2, p. 201-209, 2008.

MEDINA, Juan Manuel; TOMMASINO, Humberto; TONI, Maximiliano. Extensión crítica, integralidad y sistematización, algunos abordajes teórico metodológicos. *In*: MEDINA, Juan Manuel; TOMMASINO, Humberto (orgs.). **Extensión crítica**: construcción de uma universidad en contexto. Rosário: UNR Editora, 2018. p. 15-48.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular: sistema de teorias intercomunicantes. *In*: ROSAS, Agostinho da Silva; MELO NETO, José Francisco (orgs.). **Educação popular**: enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 15-34.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão popular: valores éticos para uma cultura política pela extensão universitária. 2005. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2005, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão Universitária: bases ontológicas. *In*: MELO NETO, José Francisco de (org.). **Extensão Universitária**: diálogos populares. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002. p. 7-22.

MELO NETO, José Francisco de. Pesquisa-ação (aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular). *In*: RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa-ação**: princípios e métodos. 1. ed. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2003. p. 183-197.

MELO NETO, José Francisco de. **Universidade popular**: texto para debate. João Pessoa: UFPB, 2012.

MÉLO, Celâny Teixeira de. **Extensão popular e formação em pedagogia**: estudo com base em experiências na Universidade Estadual da Paraíba. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MELO, José Francisco de. **Extensão Popular**. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MENÉNDEZ, Gustavo. La agenda de la extensión universitaria. Camino al centenario de la Reforma Universitaria y de la Universidad Nacional del Litoral. *In*: RIOS, David; CAPUTO, Maria (orgs.). **Extensão universitária na América Latina**: conceitos, experiências e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-38.

MENONI, Agustín Cano; FLORES, Matías G. Tendencias de la extensión universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. **InterCambios**, v. 10, n. 1, p. 36-53, 2023. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262023000100036&script=sci_abstract. Acesso em: 20 jun. 2024.

MIGUEL, José Carlos. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, p. 1-25, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

MISSÃO e visão. **Universidade Pedagógica Maputo**, 2025. Disponível em: https://www.up.ac.mz/universidade/sobre/missao. Acesso em: 14 ago. 2024.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONERAT, Julio Cesar Pereira; BEZERRA, Fábio Aparecido Martins; MARTINS, Rubens Ahyrton Ragone. A construção da rede tecnológica de extensão popular (RETEP): estabelecendo conceitos e diretrizes. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 7., 2016, Ouro Preto. **Anais** [...]. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

MORAIS, Maria do Socorro Trindade. **Educação popular na graduação em Medicina**: aprendizados, possibilidades e desafios. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TETO (MTST). Cozinhas solidárias. **MTST Brasil**, 2024. Disponível em: https://mtst.org/cozinhas-solidarias/. Acesso em: 06 ago. 2024.

NASCIMENTO, Ana Caroline Aires Vieira do. **A construção do informal**: uma análise morfológica das favelas da cidade de João Pessoa. 2012. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana e Ambiental) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

NASCIMENTO, Emylli Tavares do. **Disputas em torno do feminicídio**: relações de poder em narrativas judiciais no tribunal do júri. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes do; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. Protagonismo estudantil na extensão universitária: relato de experiências na Universidade Estadual do Ceará.

EntreAções: diálogos em extensão, v. 4, n. 1, p. 62-74, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.56837/EntreAcoes.2023.v4.n1.1123. Acesso em: 24 jun. 2024.

NEVES JÚNIOR, Edson José; MAISSIAT, Jaqueline. Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 2, p. 588-611, 2021.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, Tom *et al*. (orgs.). **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea, 2016. p. 95-124.

NÓBREGA, Flavianne Fernanda Bitencourt; LIMA, Camilla Montanha de. O retorno de Paulo Freire à Faculdade de Direito do Recife: um relato do método freiriano nos projetos de extensão da Faculdade de Direito do Recife. **Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife**, p. 129-139, 2021.

NOTÍCIAS. **Abrasco**, 2025. Disponível em: https://abrasco.org.br/noticias-abrasco/. Acesso em: 12 abr. 2025.

NOVAES, Fernanda Abbatepietro; PUCHTA, Diogo Rodrigues. O processo de curricularização da extensão no curso de Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité. **Em Extensão**, v. 21, n. 2, p. 1-11, 2022.

OLIVEIRA, João Paulo de. **A formação de estudantes do Ensino Médio integrado no Brasil**: contributos para os estudos sobre programas de extensão em Institutos Federais. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Évora, Évora, 2020.

OLIVEIRA, Nara Bezerra de; FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de. Implantação da biblioteca comunitária na aldeia indígena Moyray. **Revista Nexus**, v. 3, n. 2. p. 11-22, 2017. Disponível em: https://nexus.ifam.edu.br/index.php/revista-nexus/article/view/55. Acesso em: 03 set. 2023.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 23, p. 153-176, 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n23/n23a08.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

ORTIZ-RIAGA, María Carolina; MORALES-RUBIANO, María Eugenia. La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. **Educación y Educadores**, v. 14, n. 2, p. 349-366, 2011.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PATRICIO, Clara do Prado. **Reflexões e práticas estudantis na extensão em Letras na UEPG**: possibilidades para a curricularização. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

PAULA, Eurípedes Simões de. As universidades medievais. **Revista de História**, v. 48, p. 85-95, 1974.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930. Acesso em: 19 dez. 2022.

PAULA, Maria Fátima de. Reforma da educação superior do governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. **Revista Argentina de Educación Superior**, v. 1, n. 1,p. 152-171, 2009.

PEDROSA, José Ivo dos Santos. Educação popular em saúde e gestão participativa no Sistema Único de Saúde. **Revista de APS**, v. 11, n. 3, p. 303-313, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14271/7721. Acesso em: 19 nov. 2024.

PENSAMIENTO global, compromisso regional. **Universidad Nacional de Río Negro**, 2025. Disponível em: https://www.unrn.edu.ar/section/1/sobre-la-unrn.html. Acesso em: 14 ago. 2024.

PEREIRA, Ana Maria Sotero. Pedagogia da alternância e a curricularização da extensão popular na formação inicial de professores. **Revista Educação e Fronteiras**, v. 11, p. 1-20, 2021. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/16509/9086. Acesso em: 24 jan. 2024.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da reforma de Córdoba e 40 anos da reforma universitária brasileira. **Políticas Educativas – PolEd**, v. 2, n. 1, p. 54-75, 2008.

PEREIRA, Júlia Constante *et al*. A curricularização da extensão universitária no curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior comunitária. **ConTexto**, v. 19, n. 43, p. 1-12, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/90872. Acesso em: 24 jun. 2024.

PETRY, Gabriel Chemin; HAUPENTHAL, Murilo; HUPPFER, Haide Maria. Àgoras virtuais: o debate público digital e a (des)participação cidadã nos poderes públicos. **Revista dos Tribunais**, v. 1025, p. 119-143, 2021.

PINTO, Suzianne Ruth Hosanah Lima. **Tabagismo**: buscando estratégias para o ensino de graduação em Medicina. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

QUEM Somos. **Rede de Educação Cidadã**, 2018. Disponível em: https://recid.redelivre.org.br/quem-somos-2/. Acesso em: 05 fev. 2025.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; MENDES, Francisco Fabiano de Freitas; SILVA, Etevaldo Almeida. Curricularização da extensão em prol de uma

universidade socialmente referenciada. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, n. 3, p. 334-342, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.14.i3.0004. Acesso em: 05 fev. 2025.

RIBEIRO, Silvana. **“A educação serve para que mundo?”** A extensão universitária na Universidade Comunitária sob perspectivas freireanas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa-ação?. *In*: RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa-ação**: princípios e métodos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, v. 19, p. 723-747, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010. Acesso em: 01 dez. 2024.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **O caminho do conceito da extensão universitária na relação universidade/sociedade**. (Documento preliminar). Brasília, 1989.

RODRIGUES, Janaina Lima Luna. **A extensão universitária na perspectiva da educação popular e suas contribuições para a formação dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba**: possibilidades e limites. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ROSA, Odila Migliorini. **Educação interprofissional e extensão universitária**: conexões para a formação profissional em saúde. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2021.

SALVADOR, Angelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração de trabalhos científicos. 11 ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTO, Marcela Sacramento do Espírito. **Os Letramentos dos Movimentos Sociais na Concepção da Curricularização da Extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Marisilvia dos *et al*. Curricularização da extensão: primeiros passos do Câmpus Criciúma. **Caminho Aberto**, v. 6, n. 10, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.35700/ca2019010%25p2526. Acesso em: 19 dez. 2022.

SANTOS, Paloma Marques dos; GOUW, Ana Maria Santos. Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores. **Interfaces da Educação**,

v. 12, n. 34, p. 922-946, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5396. Acesso em: 21 maio 2022.

SAUL, Ana Maria. Currículo. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 109-110.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal:** Marxismo e educação em debate, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697. Acesso em: 27 jun. 2023.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053145980. Acesso em: 13 jul. 2023.

SERAFIM, Andrea Bier. **A curricularização da extensão e o neoliberalismo**: a governamentalidade na resolução e nos discursos de docentes. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

SICARI, Aline Amaral; ZANELLA, Andrea Vieira. Movimento nacional de população de rua: a complexa luta por direitos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 3, p. 1058-1079, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n3p1058-1079. Acesso em: 06 ago. 2024.

SILVA, Alberto Carvalho da. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 269-293, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200014. Acesso em: 19 dez. 2024.

SILVA, Claiton Marcio da. **Saber, sentir, servir e saúde**: a construção do novo jovem rural nos Clubes 4-S, SC (1970-1985). 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SILVA, Flaviana Faustino da; SILVA, Richéle Timm dos Passos da. História da educação superior: das primeiras universidades à criação da Universidade Federal de Rondônia. **Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 8, p. 39-47, 2018. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/912. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, Hengrid Graciely Nascimento. **A produção social e individual da universidade na integração ensino-serviço-comunidade**: reflexos da extensão universitária. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

SILVA, Ione Gomes da. **As drogas no contexto da educação popular**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, Ivone Gomes da *et al*. A dimensão da autonomia nas práticas de extensão em educação popular. **Linhas Críticas**, v. 26, p. 1-28, 2020.

SILVA, Luciane Duarte da. **Avaliação da extensão universitária**: caminhos, desafios e possibilidades. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

SILVA, Maria do Socorro Pereira da. Educação do campo e o paradigma da extensão descolonial na universidade pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 3, p. 2382-2395, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14447. Acesso em: 24 jun. 2024.

SILVA, Mônica Veloso *et al*. Curricularização da extensão: reflexões sobre a conservação da zona de amortecimento da Reserva Biológica (REBIO) do Jaru. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, v. 11, p. 1-7, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Wagner Pires da. Extensão universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 31-32, 2020.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. Pedagogia da extensão: algumas reflexões emergentes. **Extensio**: Revista Eletrônica de Extensão, v. 20, n. 45, p. 2-9, 2023.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Estatuto** (atualizado e consolidado até o 40º congresso). Porto Alegre: ANDES, 2022. Disponível em: https://www.andes.org.br/sites/estatuto. Acesso em: 01 ago. 2024.

SIQUEIRA, Moara Milléo Baracat de *et al*. Interdisciplinaridade e interprofissionalidade na extensão universitária pelo olhar de uma estudante de Pedagogia. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, v. 11, p. 1-7, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.21284/elo.v11i.13958. Acesso em: 07 nov. 2024.

SOUZA, Jana Magaly Tesserolli de; MORAIS, Josmaria Lopes de. Ações extensionistas em uma disciplina de educação ambiental: uma experiência de curricularização da extensão. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, p. 1-15, 2022.

SOUZA, Olga Suely Soares de. A extensão universitária e as universidades populares. **Revista da Faced**, n. 9, p. 253-264, 2005.

SOUZA, Tiago Zanquêta de. A extensão popular e a produção do conhecimento conversitário. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 237-256, 2019. Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11895. Acesso em: 08 fev. 2025.

STEIGLEDER, Luciane Iwanczuk. **Curricularização da extensão em universidades comunitárias do Vale do Sinos**: contribuições para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. 2021. Dissertação (Mestrado

em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2021.

STEIGLEDER, Luciane Iwanczuk; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MARTINS, Rosemari Lorenz. Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do FOREXT e diretrizes nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 167-174, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.36661/2358-0399.2019v10i3.10916. Acesso em: 19 dez. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIMM, Ursula Tatiana. **A curricularização da extensão universitária**: possibilidades em um curso de matemática licenciatura. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.

UNIVERSIDADE Aberta do Brasil (UAB). **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/uab. Acesso em: 29 ago. 2023.

VALE, Ana Lia Farias; SAQUET, Marcos Aurélio; SANTOS, Roseli Alves dos. O território: diferentes abordagens e conceito-chave para a compreensão da migração. **Revista Faz Ciência**, v. 7, n. 1, p. 11-26, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.48075/rfc.v7i1.7380. Acesso em: 15 jun. 2024.

VANIEL, Ana Paula Härter *et al*. Territórios, saberes e pesquisa: a interconexão comunidade-universidade por meio da curricularização da extensão. **Revista Conexão UEPG**, v. 18, n. 1, p. 1-11, 2022.

VARGAS, Daiane Loreto de; DREBES, Laila Mayara. O “estado da arte” do ensino em Extensão Rural no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, p. 1-31, 2022.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular, um jeito de conduzir o processo educativo. *In*: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 28-34.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular: uma perspectiva e um jeito de conduzir as ações educativas. *In*: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro *et al*. (orgs.). **Extensão popular**: caminhos em construção. João Pessoa: Editora CCTA, 2017. p. 33-39.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida. *In*: VASCONCELOS, Eymard Mourão; FROTA, Lia Haikal; SIMON, Eduardo (orgs.). **Perplexidade na universidade**: vivências nos cursos de saúde. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 265-308.

WATANABE, Roselâine Terezinha Migotto. **Avaliar um processo educativo para elaboração de atividade de extensão**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional

em Ensino em Saúde) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2022.

WOCIECHOSKI, Darlan Pez; CATANI, Afrânio Mendes. A curricularização da extensão: possibilidades e dilemas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista Conexão UEPG**, v. 19, n. 1, p. 1-13, 2023.

ZANDONÁ, Claudiane; CABRAL, Fernanda Beheregray; SULZBACH, Cintia Cristina. Produtivismo acadêmico, prazer e sofrimento: um estudo bibliográfico. **Perspectiva**, v. 38, n. 144, p. 121-130, 2014. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_457.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

ZANON, Denise Puglia. **O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_8846c115918985a96698fc6963d2070e. Acesso em: 14 ago. 2024.

ZANON, Denise Puglia; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Curricularização da extensão nas Licenciaturas. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-22, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.20796.093. Acesso em: 19 dez. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE DOS ARTIGOS ANALISADOS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
ARTIGOS ANALISADOS PARA O DESCRITOR "CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO"						
1	Trajetória para curricularização da extensão universitária: contribuições do Fórum Nacional de Extensão das universidades comunitárias - FOREXT e a definição de diretrizes nacionais	Steigleder, Luciane Iwanczuk Zucchetti, Dinorá Tereza Martins, Rosemari Lorenz	2019	Apesar de fazer todo um histórico do FORPROEXT – Universidades Comunitárias não fica claro qual o conceito de extensão defende.	Não explícito.	Não explícito.
2	Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa	Neves Júnior, Edson José Maissiat, Jaqueline	2021	Destaca o conceito de extensão presente na Resolução CNE/CES nº 07/2018, discutindo cada um dos princípios apresentados no conceito: interação dialógica entre IES e sociedade, estimular a formação estudantil cidadã, interdisciplinar e interprofissional, transformação social e a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.	interação dialógica entre IES e sociedade, estimular a formação estudantil cidadã, interdisciplinar e interprofissional, transformação social e a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.	A ausência de tradição e exercício prático entre docentes, técnicos administrativos e discentes, a polissemia conceitual dessa dimensão universitária, o reduzido aporte orçamentário indutivo e a percepção do ensino e pesquisa como contributos suficientes da academia para a sociedade [...] (Neves Júnior; Maissiat, 2021, p. 594).
ARTIGOS ANALISADOS PARA O DESCRITOR "INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO"						
3	Pedagogia da extensão: algumas	Silveira, Hélder Eterno da	2023	FORPROEX (2012)	Não explícito.	Nossas instituições não estarem acostumadas com a flexibilidade e com a atuação

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	reflexões emergentes					fora dos espaços acadêmicos.
4	A Reforma de Córdoba e a educação superior	Gomez, Simone da Rosa Messina Corte, Marilene Gabriel Dalla Rosso, Gabriela Paim	2019	No artigo as autoras discutem a construção histórica da extensão no Brasil e apresentam três diferentes conceitos de extensão: uma concepção tradicional que assume um caráter assistencialista e sem reflexão política, uma concepção processual na qual a extensão é considerada como compromisso social, articulada ao ensino e a pesquisa e a concepção crítica que pressupõe a inserção curricular da extensão, bem como do ensino e da pesquisa com base na realidade da população brasileira.	Não explícito.	Não explícito.
ARTIGOS ANALISADOS PARA O DESCRITOR "CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO"						
5	Curricularização da extensão nas Licenciaturas	Zanon, Denise Puglia; Cartaxo, Simone Manosso.	2022	Traz um conceito de extensão baseado na dialogicidade em Freire (1969, 1987a, 1987b, 2001) e da teoria da ação comunicativa em Habermas (1997, 2012a, 2012b).	Não explícito.	Os resultados indicam que prevaleceram os seguintes aspectos: a) concepção de extensão acadêmica, crítica e prestadora de serviços; b) indissociabilidade entre os elementos do tripé universitário, que é uma proposição entre os entrevistados, nos documentos e nos referenciais; entretanto, ainda não se materializou e esbarra na concepção de currículo tradicional, disciplinar e, também, na ênfase das

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
						práticas de ensino e de pesquisa na formação inicial.
6	Sobre a implementação da curricularização da extensão: caracterizações e preocupações	Arienti, Wagner Leal	2023	FORPROEX (2012) e Resolução CNE/CES nº 07/2018. Apresenta a partir do conceito de extensão seis características que devem estar presentes na extensão no currículo. São elas: 1. Com e para a comunidade não universitária e acadêmica, Arienti (2023) explica que essa característica está fortemente ligada a interação dialógica da comunidade acadêmica com os grupos sociais; 2. Extensão como ação geradora de resultados para a comunidade e conhecimento para estudantes; 3. Professores como proponentes, estudantes como realizadores junto à comunidade; 4. Aprendizagem bidirecional: do estudante para a comunidade, da comunidade para os estudantes; 5. Extensão como complementar, e não paralela e competitiva, com ensino e pesquisa; e 6. Relações bidirecionais entre ensino-extensão e pesquisa-extensão.	Os próprios desafios podem ser os benefícios, pois rompem com atual status quo das IES.	A transformação de uma atividade opcional e de oferta minoritária, em termos de dedicação de carga horária de alunos e professores, em atividade sistemática e abrangente exigirá um grande esforço em vários cursos de graduação. Mudança na hegemonia do modelo Capes. Proposição de cima para baixo, mas implementação de baixo para cima, ou seja, para além dos documentos é necessário que os professores e estudantes se engajem no processo, se não podemos cair na falácia de fingir que estamos fazendo extensão. O autor afirma, que considerando que a extensão até estes dias era um atividade opcional para os cursos de graduação a determinação de 10% uma meta arriscada. A curricularização da extensão exigirá a ampliação do contato com a sociedade, principalmente com grupos sociais não acadêmicos. Alunos e professores terão que sair da passividade. Operacionalização: financiamento, mobilidade,

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
						tempo, segurança e responsabilidade.
7	A curricularização da extensão nos cursos de ingresso da UFABC	Ronny Maciel de Mattos ; Evonir Albrecht	2023	Fala de um processo educativo, cultural e científico que articule extensão, ensino e pesquisa, com vistas a aproximação entre IES e sociedade em uma relação transformadora. Relação dialógica e troca de conhecimento.	A curricularização pode significar uma reconexão social da IES, ressignificação do ensino superior, ratifica a função social da universidade. Propicia uma vivência da realidade social. Qualidade da educação.	Não explícito.
8	Curricularização da extensão: Propostas de universidades federais paulistas	Basso, Lucimara Del Pozzo ; Lemos, Adriana dos Santos Reis ; Pimenta, Pedro Henrique ; Bezerra, Elisangela de Souza ; Azevedo, Maria Antonia Ramos de ; Galizia, Fernando Stanzione	2023	Extensão como ação formativa, voltada para a transformação social, a extensão universitária vem se consolidando, no decorrer de seu processo histórico, sob a função primordial de integrar a universidade à sociedade. A extensão não deve mais ser entendida como ação para a sociedade, mas, com a sociedade.	Estudante como protagonista da sua formação. Transformação da Universidade.	Não explícito.
9	Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores	Marques dos Santos, Paloma ; Santos Gouw, Ana Maria	2021	Critica uma extensão prestadora de serviço e assistencialista e se posiciona a favor de uma extensão que promova a interação dialógica entre a universidade e a sociedade.	Colocar em prática o que aprenderam durante as unidades curriculares do curso, estabelecendo contato com a comunidade escolar dentro do espaço e horário do curso. Uma forma de incentivo ao acesso à universidade pública.	Falta de suporte e desvalorização, por parte do Ministério da Educação (MEC), diante das limitações internas das instituições, que incluem o aumento de demanda para atender aos alunos do período noturno.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
					Relacionar teoria e prática, além de possibilitar a vivência de atividades próprias da profissão docente.	
10	A curricularização da extensão: Possibilidades e dilemas na Universidade Federal do Rio de Janeiro	Darlan Pez Wociechoski Afrânio Mendes Catani	2023	Defende a extensão como forma da IES contornar suas crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidades. Crítica a extensão que promove ações assistencialistas e desvinculadas do fazer acadêmico. Identifica por meio da leitura de Silva (2001) três concepções de extensão presente no contexto das IES brasileiras, sendo eles: a) a tradicional ou funcionalista, caracterizada pelo atendimento de demandas imediatas da comunidade, através de ações esporádicas em uma perspectiva assistencialista, apolítica e desarticulada do ensino e da pesquisa; b) a processual: procura combater o assistencialismo, é responsável pela articulação com as demais atividades acadêmicas, está presente nas principais diretrizes e textos legais, é concebida como uma função prestigiada e a maior parte das universidades públicas disponibiliza estrutura administrativa específica para operacionalização da mesma; e, opondo-se as anteriores, c) a crítica: busca não depender de	Forma da IES contornar suas crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidades.	Resistências por parte dos professores em “tirar horas” das suas disciplinas, por se sentirem donos das disciplinas. Clareza do conceito de extensão.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
				estrutura própria e efetivar-se através das atividades de ensino e pesquisa, passando, assim, “a ser entendida como matéria de currículo” (Wociechoski; Catani, 2023, p. 3).		
11	Curricularização da extensão nos cursos de licenciatura: uma análise da produção científica brasileira	Souza, Vânia de Fatima Matias de; Flores, Patric Paludett; Silva, Fernando Lazaretti Onorato; Catabriga, Lorena Mota; Sousa, Yedda Maria da S. Caraçato de; Moreira, Evando Carlos	2023	Não defende nenhum conceito de extensão.	Não explícito.	Não explícito.
12	A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade	José Carlos Miguel	2023	Traz a extensão um elemento de fortalecimento do compromisso social e político das IES.	Formação integral dos acadêmicos, interação dialógica com a comunidade e compromisso com a resolução de problemas que afligem a sociedade.	Não explícito.
13	A curricularização da extensão no âmbito da Universidade Estadual do Centro-Oeste:	Eduardo Dall’Agnol Silvério Matheus Soares Bruno Mateus Limberger Meirinho	2023	Resolução CNE/CES nº 07/2018 e FORPROEX (2012).	A possibilidade de emergir um novo perfil formativo, que contribua, não apenas para a formação profissional dos sujeitos, mas também, para a formação ética e humanística. Nesse sentido, a extensão universitária pode	Desmotivação dos acadêmicos, o envolvimento involuntário e a escassez financeira como fatores que podem comprometer a boa qualidade dos projetos extensionistas.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	Percepções discentes	Paulo Wichnoski			ser, em suas devidas proporções, um espaço-tempo que contribui para a formação da pessoa em todas as dimensões, superando a dimensão cognitiva e técnica.	
14	A extensão e a universidade brasileira: do estatuto das universidades até a curricularização da extensão	Jimenez, Michele de Oliveira ; Andrade, Gislaine Buraki de ; Leitzke, Milene Rocha Lourenço ; Stoeckl, Bianca Petermann ; Sossmeier, Kelly Daiane	2023	Faz uma retrospectiva histórica desde o Decreto nº 19.851/1931 até o PNE 2014-2024, destacando os diversos conceitos da extensão durante a história brasileira. Destaca o papel da extensão para uma formação cidadã, de forma interprofissional e interdisciplinar.	Contribuiu para uma formação cidadã, de forma interprofissional e interdisciplinar.	Não trata.
15	Ações extensionistas em uma disciplina de educação ambiental: uma experiência de curricularização da extensão	Jana Magaly Tesserolli de Souza Josmaria Lopes de Morais	2022	Não discute o conceito de extensão, porém por vezes traz no texto afirmações sobre a importância da extensão como formadora de atores sociais comprometidos com novas posturas, fortalecimento da coletividade.	Consolidação do compromisso social da universidade e de sua contribuição à formação cidadã dos acadêmicos, oportunidade de modificar e ressignificar atitudes da sociedade (principalmente relacionadas ao meio ambiente).	Trouxe alguns desafios mais relacionados ao desenvolvimento da ação de extensão durante o isolamento social devido a COVID-19: falta de comunicação com a comunidade.
16	Aprendendo a ensinar circo: a curricularização da extensão universitária e seus impactos na	Teresa Ontañón Barragán Natália Araújo Oliveira	2023	FORPROEX (2012).	Potencializar a relação entre universidade e comunidade impactar a comunidade por meio do oferecimento de atividades circenses para crianças, contribuindo na	Não explícito.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	formação dos discentes				ampliação do repertório corporal e artístico delas contribuir com a formação dos discentes do curso oportunidade de diversificar os termas e práticas corporais abrangidas no curso de educação física colocar coloque em prática os conhecimentos aprendidos nas disciplinas.	
17	A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma práxis emancipadora	Bezerra, Adrielle Nara Serra Sousa, Francisca Márcia Lima de Colares, Anselmo Alencar	2022	Crítica ações de extensão de cunho assistencialistas (“caridade universitária”) ou mercantilistas. Enfatiza a extensão como forma de estabelecer uma sólida relação entre universidade e comunidade, ultrapassando cercas e formalidades, constituindo-se em via de mão dupla, alicerçada em compromissos éticos e socais e em diálogo permanente com a diversidade.	Amplia as possibilidades para uma formação docente crítica e comprometida com a transformação social. Fortalecimento da relação universidade-escola e para a transformação da realidade dos sujeitos envolvidos. Possibilita a criação de um conteúdo crítico e emancipador.	Não se ter clareza nas universidades acerca do papel da extensão. A extensão nas licenciaturas está sendo implantada “um cenário no qual predomina um movimento pragmatista, que torna válidos somente aqueles conteúdos que têm ligação direta com a prática cotidiana imediata, o que representa um grande obstáculo para o alcance das reais finalidades da extensão universitária brasileira” (Bezerra; Sousa; Colares, 2022, p. 12).
18	Caminhos para a formação integrada por meio de princípios agregados à curricularização da extensão	Ilgenfritz, Leandro Adriano Caron Cambraia, Adão Elisabet Bazana	2022	Defende um conceito de extensão ancorado nos seguintes princípios: interação dialógica, interdisciplinaridade, integração e interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o impacto e transformação social.	Fortalecimento do currículo integrado e efetiva materialização de uma proposta voltada à formação humana.	Não explícito.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
		Nonenmacher, Sandra				
19	Curricularização da extensão: reflexões sobre a conservação da zona de amortecimento da Reserva Biológica (REBIO) do Jaru	SILVA, Mônica Veloso ; SILVA, Edegmaria da Costa ; JESUS, Denilda Ribeiro Araujo de ; BARROS, Luan Garcia Pereira ; MENDONÇA, Andreza Pereira ; FELZKE, Lediane Fani	2022	Compreende a extensão como atividade acadêmica dá novos rumos a universidade e pode contribuir para mudança social, permite diálogo com a sociedade e interação entre o cientifico e popular.	Não explícito.	Não explícito.
20	Curricularização da Extensão: primeiros passos do Câmpus Criciúma	Marisilvia dos Santos Marleide Coan Cardoso Périson Pavei Uggioni Carlos Daniel Ofugi Rodrigues	2019	A extensão é entendida como uma prática inclusiva, plural e baseada numa relação dialógica e participativa.	Favorece novos espaços de interação.	Não explícito.
21	Curricularização da extensão e as suas relações com o acesso à educação superior nos PNEs 2001-2010 e 2014-2024: um estudo documental	Darlan Pez Wociechoski Afrânio Mendes Catani	2023	A partir do estudo dos autores nos PNE 2001-2011 e 2014 a 2024, os autores concluem que “a extensão universitária tem se configurado como uma ação de agentes acadêmicos e políticos nas disputas no interior dos campos e como uma forma de alargamento precário da universidade para o restante da	Não explícito.	Não explícito.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
				sociedade" (Wociechoski; Catani, 2023, p. 1314).		
22	Processo de curricularização da extensão no curso de Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité	Fernanda Abbatepietro Novaes Diogo Rodrigues Puchta	2022	Afirmam adotar no processo de inserção curricular do conceito extensão que parte dos escritos de Paulo Freire (2013) em uma perspectiva da educação popular em que saber acadêmico e popular possuem o mesmo valor na produção e divulgação do conhecimento. Os autores afirmam ainda que a extensão não deve se resumir a um ato de estender, mas sim de comunicação.	Uma possibilidade material para as universidades fortalecerem seu caráter de mudança social, seguindo os princípios democráticos e de justiça social. A extensão possibilita uma conexão entre universidade e sociedade, entre conhecimento científico e conhecimento popular. A extensão coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica e de sua formação cidadã. Democratizar o conhecimento acadêmico na sociedade.	Falta de financiamento. Marco jurídico-legal defasado. Estrutura acadêmica rígida, conservadora e, muitas vezes, elitista, que dificulta as mudanças nas direções demandadas pela sociedade brasileira.
23	A curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Do Instituto Federal De Rondônia-Campus Colorado Do Oeste	Paulla Vieira Rodrigues Diego Soares Carvalho	2023	Baseia-se no conceito de extensão delineado pelo FORPROEX (2012). A extensão é a interação entre o instituto e a sociedade, na qual ocorre uma troca entre a universidade e a sociedade.	Estabelecer uma interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos.	Repensar maneiras de ministrar aulas. Readequação de processos internos. Participação ativa dos docentes no desenvolvimento das atividades.
24	A curricularização da extensão: análise de uma experiência no curso superior de	CUNICO, Letícia; SPESSATTO, Marizete Bortolanza.	2022	Resolução CNE/CES nº 7, 2018 e "A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as	proporcionar ao estudante a aproximação da teoria com a prática (experiência) na construção do conhecimento. Aluno protagonista do processo ensino	Como a experiência foi desenvolvida durante a pandemia, um dos desafios foi a permanência de algumas empresas no projeto.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	tecnologia em Design de Moda			instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade" (CONIF, 2020, p. 2).	aprendizagem. Treinar um olhar atento e sensível às demandas da realidade.	Quantidade de horas destinada à extensão.
24	A experiência do processo de curricularização da extensão na Universidade Federal do Tocantins: a tessitura necessária entre a extensão, pesquisa e ensino	Josivânia Sousa Costa Ribeiro Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem	2023	Entende a extensão universitária como um pilar fundamental para formação acadêmica indissociável ao ensino e à pesquisa. constitui-se o elo entre universidade e sociedade e permeia-se por uma relação dialógica na busca por uma transformação positiva em ambas. Fala do conceito de extensão abordado Resolução CNE/CES nº 07/2018 e FORPROEX (2012).	Formação integral dos estudantes. Contribui com a disseminação das práticas pedagógicas e do conhecimento científico fora dos espaços da sala de aula. Reafirma o compromisso da universidade com a sociedade.	Resistência docente.
25	Uso das bibliotecas na Educação Profissional e Tecnológica e o fomento à leitura: possibilidades para a curricularização da extensão	Leske, Samanta Ramos dos Santos Traversin, Viviane Aparecida Pinto, Leandro Rafael	2022	Resolução CNE/CES nº 07/2018 Crítica a extensão transmissora de conhecimento e assistencialista	Democratização do conhecimento acadêmico e a troca de saberes com as comunidades instrumento de relação entre comunidade e instituição. Fomentar a leitura na comunidade externa.	Não explícito.
26	Produção de um vlog como experiência de divulgação científica em uma proposta de curricularização da extensão: um olhar para a sistematização das	João Victor Ana Paula Härter Vaniel	2022	Extensão como elemento indissociável do ensino e da pesquisa e como oportunidade para divulgação científica.	Sistematização do conhecimento; democratização do conhecimento. mobilizar formação para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).	Não explícito.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	transformações gasosas					
27	Curricularização da Extensão no Câmpus Itajaí do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – conquistas e desafios	SILVA, Fernanda I M Argoud da; GARCIA, Rafaela.	2019	Não se atém a que conceito de extensão adota.	Realização de pesquisas científicas. Trabalhar em grupo Levar soluções a comunidade.	Dificuldade de locomoção dos estudantes até as escolas que foram realizado o projeto, dificuldade na submissão do projeto no SIGAA.
28	Curricularização da extensão: uma abordagem na educação básica acerca da radiologia e suas vertentes	SILVA, Charlene da; *et al*.	2019	Parte de uma extensão baseadas nas seguintes diretrizes: “interação dialógica”, “interdisciplinaridade” “indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão”.	Permite a troca de conhecimentos, colaborando na formação acadêmica dos discentes.	Não explícito.
29	Práxis e curricularização da extensão universitária na Educação Física	Joice Mayumi Nozaki Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger Lílian Aparecida Ferreira Universidade	2022	Não deixa claro qual o conceito de extensão adota, mas percebe-se pela leitura que defende uma extensão voltada para a transformação social. Relaciona fortemente no texto práxis e extensão.	Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; emancipação do estudante; formação integral; como oportunidade para fortalecer a práxis na formação inicial.	Superação da dicotomia entre teoria e prática na Educação Física; efetiva realização da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior; construção de currículos com espaços e dinâmicas que proporcionem uma ação integral e integradora para a formação dos graduandos em Educação Física; melhorias materiais, estruturais e de financiamento nas universidades; formação contínua dos docentes; reorganização do trabalho do professor universitário no acompanhamento individual/coletivo dos

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
						graduandos nesse processo de curricularização.
30	Curricularização da extensão em curso de nível superior: vivência dos acadêmicos da engenharia civil com escola para autistas	Cleidson Rosa Alves Graziela Olivo Fermo Roslene de Almeida Garbelotto Daniel da Silva Comin	2019	Não se atém a que conceito de extensão adota.	Vivenciar situações concretas do ambiente de trabalho, articulando teoria e prática ao ensino desenvolver o trabalho em grupo.	Não explícito.
31	Proposta de Ações de Extensão como parte da curricularização da extensão: um relato de experiência no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Andrei de Souza Inacio Alexandre Altair de Melo Rômulo de Aguiar Beninca Saulo Vargas	2019	Usa o conceito do FORPROEX (2012).	Interdisciplinaridade; pensar soluções tecnológicas para problemas da sociedade; indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.	Elaboração de novos projetos a cada semestre vinculadas às disciplinas.
32	Outros modos de ensinar: a experiência de criar comunidade e movimentar o pensamento crítico a partir da curricularização da extensão	Maria Fernanda Petroli Frutuoso(a) Tamiris Pereira Rizzo(b) Fernanda Teles Gonzalez(c) Cassiane de Jesus Santos(d)	2023	Contempla a extensão a partir dos seguintes princípios: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do estudante; e transformação social.	Repensa a atuação do futuro profissional; desenvolver o pensamento crítico; ampliação de concepções reducionistas de produção de conhecimento e cuidado; promove o diálogo entre os diferentes. O saber-fazer da extensão perturba a lógica hermética, distanciada, impessoal e comum nas salas de aula, disseminadas por meio da cultura	A inclusão de um público específico (crianças e adolescentes), criação de um cultura política-participativa; ampliar o processo para outras campus e comunidades.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
		Elaine Rocha Corrêa(e)			dominante do ensino bancário, desvinculando sujeitos, corpos, experiências e conteúdos" (Frutuoso *et al*, 2023, p. 4).	
33	Territórios, saberes e pesquisa: A interconexão comunidade-universidade por meio da curricularização da extensão	Ana Paula Härter Vaniel Ademar Antonio Lauxen Giovana Favreto Mayara Luza Chiapinoto Priscila Gonçalves Lupatini	2022	Um pilar da formação acadêmica que se integra ao ensino e a pesquisa, estabelece uma relação reciproca com a sociedade e promove a interação entre os saberes científico e popular.	Refletir sobre o papel da IES enquanto promotoras de cidadania e direitos humanos; No caso específico da experiência relatada de contribuir para a garantia e os avanços relacionados ao enfrentamento da vulnerabilidade social feminina que passa por proporcionar alternativas que incluem formação e profissionalização.	Não explícito
34	Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada	Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro Francisco Fabiano de Freitas Mendes Etevaldo Almeida Silva	2018	A extensão é uma ação que requer uma postura intelectual aberta e transdisciplinaridade realizada por meio diálogo, plural e do respeito à alteridade, é processo do devir, é postura que se tece em sentido sendo, fazendo e vivendo. Adota também o conceito do FORPROEX (2012).	Perspectivas epistemológicas que afastam o professor de modelos academicistas e exclusivamente livrescos. Favorece a formação humana, autoformação, escuta sensível. Fortalece a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.	Não explícito
35	Oficina de controle de qualidade de gorduras vegetais	Talyssa Vitoriano Bezerra, Isabella Ribeiro Barbosa,	2023	Não discute.	Oportunidade de colocar a teoria em prática, voltada para a realidade social;	Não explícito.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
		Andreza Pereira Mendonça, Sylviane Beck Ribeiro				
36	Oficina teórico-prática de teste de envelhecimento acelerado como ferramenta de capacitação profissional em análise de sementes	Denilda Ribeiro Araujo de Jesus Edegmaria da Costa Silva Mônica Veloso Silva2, Andreza Pereira Mendonça	2021	Não discute.	Contribui para formação profissional e cidadã dos estudantes.	Não explícito.
37	Curricularização da extensão no curso de licenciatura em física da Universidade de Passo Fundo	Jucelino Cortez Luiz Marcelo Darroz Cleci Teresinha Werner da Rosa Alisson Cristian Giacomelli Alvaro Becker da Rosa Carlos Ariel Samudio Pérez Luiz Eduardo Schardong Spalding Juliano Cavalcanti	2019	Discute quatro conceitos de extensão desenvolvidos ao longo da história: a primeira baseia-se na transmissão vertical de conhecimento, assim a extensão assume um papel de prestação de serviço assistencialista; a segunda tem origem na Idade Média e baseia-se no voluntarismo e possui uma perspectiva voltada para as mudanças sociais; a terceira é pautada em ações sócio-comunitárias e caracterizada por uma visão mais comprometida com as mudanças sociais; a quarta é a extensão defendida por Paulo Freire que deve possuir características culturais, emancipadoras, que buscar o compartilhamento de saberes, possibilita a democratização de conhecimentos. Pela concepção	Contribui para formação de um egresso crítico, ético e preparado para os desafios que os processos educacionais impõem a uma formação voltada para as demandas da sociedade.	Não explícito.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
		Marivane de Oliveira Biazus Marcelo da Silva		apresentada no PPC do curso a extensão adotada na inserção curricular aproxima-se mais da quarta vertente.		
38	Curricularização da Extensão Universitária no Ensino Médico: o Encontro das Gerações para Humanização da Formação	Sinara Monica Vitalino de Almeida Larissa Marcelle Vaz Barbosa	2019	Adotam um conceito baseado no FORPROEX (2012), embasado na interação dialógica entre instituição e os setores sociais, por meio de uma relação marcada pelo diálogo e troca de saberes. Diretrizes a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o impacto na formação do estudante e a transformação social.	Uma oportunidade para reformular os processos de formação da graduação, saindo da esfera dicotomizada teoria-prática com a proposição de processos integrados de natureza interdisciplinar, político-educacional, cultural, científica e tecnológica que permitam uma 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 (Almeida; Barbosa, 2019, p. 673). Formação humanizada e reconexão territorial. Permite iniciar e desenvolver de consciência, compromisso e atitudes para mudar a realidade social. Desenvolvimento da empatia para um atendimento médico humanizado.	Não explícito.
39	Educação científica para	Anderson Bertoldi	2021	Não discute.	Contribui para o desenvolvimento como	Não explícito.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	crianças por meio da contação de histórias: relato de uma experiência na Educação Infantil	Iara Maitê Campestrini Binder			cidadãos e para a sua preparação profissional, auxiliando-os em sua comunicação com públicos diversos depois de formados.	
40	Extensão e sociedade: diálogos necessários	Evonir Albrecht Antonio Sergio Abrahão Monteiro Bastos2	2020	Discute a evolução do conceito de extensão. A extensão universitária passou por diferentes momentos históricos. Afirma que inicialmente a extensão tinha uma concepção assistencialista. Com a evolução histórica tem-se uma extensão como política púbica de aproximação e preocupação com as demandas da sociedade. Apresenta o conceito do FORPROEX (2012).	Diálogo aproximação da Universidade com a sociedade; relacionar as ações de extensão com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.	Não explícito.
41	As licenciaturas em matemática no período pós-pandemia: o que a extensão universitária sugere?	Wanderleya Nara Gonçalves Costa Admur Severino Pamplona	2021	Afirma adotar o conceito de extensão delineado por Paulo Freire, no qual ela deve ocorrer por meio de um processo dialógico. Assim, educadores e educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto que ambos desejam conhecer.	A extensão universitária permite redesenhar práticas para formação inicial de professores. Favorece o conhecimento prático e articula diversas dimensões, entre elas, dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas.	Não explícito.
42	Tão, tão distante: a extensão universitária e a (ir)relevância das periferias	Marcelo Minghelli Vanessa Souza Pereira Lúcia Mayvorne Mariene Alves do Vale Bárbara Balbis Garcia	2021	Não traz de forma clara um conceito de extensão, mas pela narrativa, observa-se uma extensão ancorada na interação dialógica preocupada com a realidade local.	Fortalecimento da parceria entre Universidade e Escola de Educação Básica; aproximação da Universidade dos territórios; os alunos abandonaram a ideia de entregar algo pronto para comunidade; interação entre conhecimento científico e popular; substituição de uma	Sair da zona de conforto, uma vez que demanda uma aproximação com a exterioridade.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
		Yuri Dutra Martins Íris Garcia Tramontim de Farias			postura de hierarquização dos saberes por um diálogo mediado pela realidade local; interação de professores de diversas áreas; flexibilidade curricular.	
43	Aprendizados e reflexões advindos de atividade extensionista de educação em saúde em Centros de Educação Infantil	Lucas Fernando Oliveira Tomaz Ferraresso Lucimar Aparecida Britto Codato	2021	processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.	Favorece a formação integral e contextualizada do estudante; fortalece o compromisso social da Universidade.	Conciliação de horário para o desenvolvimento das atividades, principalmente entre estudantes de diferentes séries de cursos integrais; dificuldades para estudo e debates de questões prévias a atividade; desafio de manter e/ou reavivar a motivação dos estudantes para a priorização das atividades do projeto em seus dias e horários disponíveis. Adequação e flexibilização dos horários.
44	Extensão universitária nos cursos de graduação em direito	Renato Duro Dias	2021	Conceito FORPROEX (2012) e Resolução CNE/CES nº 07/2018.	Contribui para formação de um profissional mais humano e crítico, que se reconhece como agente da transformação social.	Os Cursos de direito “entender” que podem incluir a extensão no currículo.
45	O “Encontro de Saberes” na encruzilhada da extensão: uma política com a pedagogia dos territórios	Lúcia Cavalieri Flávia Salazer Salgado Jhonny Menezes Alvarez	2023	Defende uma extensão baseadas nas relações dialógicas e na valorização dos conhecimentos cientifico e popular.	Contribui para uma Universidade de/descolonial.	O conceito de uma Universidade colonial construído ao longo do tempo.
46	Relato de experiência sobre o potencial bioherbicida da	Maria Clara da Costa Fernandes,	2022	Para os autores a extensão é um processo acadêmico junto à sociedade, disponibilizando ao público externo; o conhecimento	possibilita a preparação dos acadêmicos para sua atuação no mercado de trabalho.	Não explícito.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	Cojoba arborea na germinação e vigor de Cassia fistula	Calebe Brito da Costa, Marta Betânia Ferreira Carvalho, Guilherme Oliveira Santolin, Kelrely Gambeti Farias, Andreza Pereira Mendonça		adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvida.		
47	Diagnóstico da qualidade de processos, produtos e serviços de empresas da região de Gaspar-SC	Márcio Henrique Fronteli Bárbara Silvana Sabino Vanessa Edy Dagnoni Mondini	2019	Não discute.	Oportunidade dos estudantes vivenciarem práticas do mundo do trabalho, oferta de uma formação mais ampla e com mais vivências.	Acesso às empresas e informações necessárias para o diagnóstico, finalização dos projetos.
48	Currículos e curricularização da formação docente contemporânea nos mestrados em educação da UFPA, UEPA, UFT na/da Amazônia Brasileira	Damião Rocha Marcos Irondes Coelho	2021	Não discute.	Contribui com a formação de professores, inclusive no nível de pós-graduação.	Construir um currículo integrado, transdisciplinar ou currículos não disciplinares.
49	Emburrecimento e estudo	André Cechinel	2023	Como reprodutora e doara de conhecimentos produzidos na universidade.	Apresenta a curricularização como algo negativo. Os aspectos negativos da	Não discute.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
		Fabio Akcelrud Durão			curricularização da extensão encontram-se no fato de não ser possível garantir que as ações de extensão beneficiarão os mais pobres e que curricularização transmite a ideia que a universidade está em débito com a coletividade, “como se fosse essencialmente culpada e devesse prestar serviços como forma de expiar o crime de sua autonomia” (Cechinel; Durão, 2023, p. 193). Os autores afirmam ainda que por trás dos dispositivos legais da inserção curricular da extensão reside “uma obsessão com a empregabilidade”, o que leva ao atendimento cursos ao setor produtivo.	
50	Aspectos conceituais e práticos na articulação de ensino, pesquisa e extensão: a experiência com economia solidária na Universidade Federal de São Carlos	Wagner de Souza Leite Molina Danilo Malta Ferreira Ana Lúcia Cortegoso	2023	Como elemento indissociável ao ensino e pesquisa.	Fazer reflexões sobre as práticas em projetos envolvendo a economia solidária pode ser utilizada na curricularização da extensão, fortalecendo assim estas práticas que promovem a economia solidária.	Discute desafios para indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, entre ele cita: a separação das pró-reitorias por elemento (ensino, pesquisa e extensão), a rigidez curricular, a comissão responsável pela curricularização da extensão não ter representantes de outras unidades e do próprio Núcleo de Economia solidária e ausência da pós-graduação

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
						na discussão sobre a curricularização da extensão.
51	Perfil profissional e acadêmico de formadores de professores que atuam nas Licenciaturas em Matemática e em Pedagogia	Cármen Lúcia Brancaglion Passos Everaldo Gomes Leandro	2023	Não discute.	Contribui para aproximar a formação inicial de professores da prática de professores que atuam na Educação Básica. Pode se tornar um momento que viabilize a pesquisa envolvendo formadores, professores da Educação Básica e futuros professores que ensinarão matemática.	Deixa incerto o papel da pesquisa na formação de professores de matemática.
52	A autobiografia como recurso em ações de extensão: percepções acerca do Projeto Felicidade e Bem-Estar	Francis Silva de Almeida	2023	Uma atividade acadêmica que visa estender o conhecimento e as habilidades desenvolvidas dentro da universidade para a comunidade externa.	Não explícito.	Não explícito.
53	O Festival Universitário de videoclipes da UEG como projeto aglutinador do mercado audiovisual	Sandro de Oliveira	2023	Não discute.	Formar cidadãos mais profissionalmente conscientes de seus papéis no tecido social. Contribui para a promoção da cultura.	Não explícito.
54	Extensão, projetos e avaliação: pilares para uma aprendizagem significativa no ensino superior	Jardel Lucas Garcia Marcus Vinícius Barbosa Querte Teresinha	2022	Um conjunto de ações para a articulação do saber acadêmico-científico promovido através de ensino e pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade está inserida.	Potencial de personalização da aprendizagem, autonomia do estudante e diversificação de estratégias pedagógicas e avaliativas alinhadas com o mercado de trabalho e com o contexto onde se aplicaram. Favorece a aprendizagem	Não explícito.

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
		Conzi Mehlecke			por projeto, contemplando assim a interdisciplinaridade.	
55	Pedagogia crítica para a gestão pública e social: o dispositivo da Oficina Temática como experiência integral	Valéria Giannella	2022	Adota uma concepção de extensão baseada nos estudos de Paulo Freire – comunicação. Compreende que a extensão se vincula à vertente crítica (a não assistencialista). Reencontro dos saberes populares e saber acadêmico. Extensão como oportunidade de encontro entre saberes e distintas visões de mundo e de problemas, com vistas à coprodução de novos conhecimentos e à ação transformadora.	Possibilidade de se fazer dessa prática uma oportunidade efetiva para corroborar uma concepção crítica de formação no ensino superior, junto de suas reverberações na transformação da sociedade e dos contextos envolventes. Possibilitam promover a transformação social e melhor compreensão das dinâmicas locais e regionais onde as mesmas se inserem.	As instituições de ensino particulares criarem uma imagem fictícia de responsabilidade social e utilizarem as mudanças nos PPC para demitir e contratar docentes.
56	O retorno de Paulo Freire à Faculdade de Direito do Recife: um relato do método freiriano nos projetos de Extensão da faculdade de direito do Recife	Flavianne Fernanda Bitencourt Nóbrega Camilla Montanha de Lima	2021	Extensões ancoradas na defesa aos direitos humanos, comprometimento com a justiça social, diálogo com as pessoas que sofrem violações aos direitos e protagonismos destas com educação popular.	Democratiza os direitos humanos. Promove uma interação dialógica entre sociedade e IES.	Não explícito.
57	Museus na educação médica: uma revisão narrativa	João Pedro Nunes de Souza Gabriela Martins de Antonio Lucas Gomes de Melo D'Elia	2022	Resolução CNE/CES nº 07/2018.	Potencial para apoiar museus universitários.	Não explícito.
58	A construção do primeiro curso adequado a	Egon Sewald Junior	2019	A extensão é entendida como um processo educativo, cultural, político, social, científico e	Permite o protagonismo discente nas ações; aproxima o estudante do ambiente	Preconceitos quanto à "reserva" de carga horária

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	políticas de extensão no currículo no IFSC: planejamento pedagógico de sistemas de informação e ações iniciais	Vitor Sales Dias da Rosa		tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre o IFSC e a sociedade de forma indissociável ao ensino e à pesquisa.	externo e possibilitar a aplicação de seus conhecimentos.	para curricularização da extensão.
59	Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras	Muriel de Oliveira Gavira Ana Maria Nunes Gimene Maria Beatriz Machado Bonacelli	2020	Resolução CNE/CES nº 07/2018.	Não explícito.	Não explícito.
60	Educação Patrimonial e ações educativas do Projeto “Arqueólogo por um dia: história e natureza”	Neli Teresinha Galarce Machado Sérgio Nunes Lopes Patrícia Schneider Lucas Fernando Schneider Lara Isadora Pereira	2019	Resolução CNE/CES nº 07/2018.	Potencializam a transdisciplinaridade, cujas potencialidades didático-pedagógicas são atestadas em pesquisas de áreas de investigação atinentes à educação, como História, Geografia e Ciências. Interação entre extensão e pesquisa. Fomentar um diálogo que propicie a formação dos estudantes e professores da escola. Consolida conhecimentos. Interação entre os diferentes saberes.	Não explícito.
61	Aprendizados em Projetos de Extensão	Simone Loureiro Brum Imperatore	2020	Resolução CNE/CES nº 07/2018.	Relação dialógica universidade-sociedade construção de aprendizados	Necessidade de formação docente em extensão e da definição de metodologias

Nº	Artigo	Autores	Ano da publicação	Conceito de Extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	Universitária sob a Perspectiva de Acadêmicos de Cursos EAD				em contextos reais conexos às demandas e potencialidades territoriais exequibilidade da interdisciplinaridade.	mediadas por TICs aplicáveis ao desenvolvimento de projetos extensionistas; da articulação dos referidos projetos ao ensino e à iniciação científica; da premente reformulação do processo avaliativo aplicável a programas/projetos de extensão; da mediação professor/aluno/comunidade com a adoção de um portfólio midiático ampliado que potencialize a autogestão discente do conhecimento.
62	Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior	Flávia Wagner Maria Isabel da Cunha	2019	Como produtora de conhecimentos e forma de legitimar outras formas de conceber os saberes por meio de experiências interculturais e reflexivas.	Inovação curricular.	Não explícito.
ARTIGOS ANALISADOS PARA O DESCRITOR “INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO” AND “EXTENSÃO POPULAR						
63	Pedagogia da alternância e a curricularização da extensão popular na formação inicial de professores	Ana Maria Sotero PEREIRA	2021	Não discute.	Imersão dos educandos na comunidade local e a construção da identidade profissional docente, no contexto local, em áreas de reforma agrária.	Não explícito.

APÊNDICE B – QUADRO SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
DESCRITOR "CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO"						
1	Curricularização da extensão universitária: potencialidades e desafios numa universidade confessional do interior de São Paulo	Fabiana Bergamin	2019	Promotora do diálogo de saberes entre a academia e outros setores da sociedade por meio do ensino e da pesquisa. Aborda as diretrizes do Plano Nacional da Extensão (2012). Critica a concepção assistencialista.	Vincula o currículo com as demandas sociais. Um diferencial na formação acadêmica, justamente por levar o estudante para além de seus muros, possibilitando o trabalho com as comunidades em suas respectivas realidades. Flexibilização do currículo.	Rever a concepção de Extensão. Cursos noturnos. Contratação de docentes para atuarem na Extensão. O assistencialismo constitui uma fragilidade. Readequação da função da Pró-Reitoria de Extensão. Avaliação da Extensão.
2	O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG	Denise Puglia Zanon	2022	Concepção de universidade como bem público e instituição social, sendo a extensão universitária concebida como processo acadêmico, interação dialógica e prestação de serviços (Zanon, 2022, p. 10).	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a relação entre universidade e sociedade e as concepções de currículo, os quais podem se entrelaçar, contribuindo para romper com a linearidade da matriz curricular, com vistas a uma formação crítica e humana, em um processo de reflexão e ação – práxis (Zanon, 2022, p. 10).	Política docente, no orçamento da instituição, na disponibilidade de tempo/espaço de licenciandos em práticas extensionistas, além de não se desvincular da concepção de currículo disciplinar (Zanon, 2022, p. 10).
3	O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal De Santa Catarina — IFSC	Tome De Padua Frutuoso	2020	Faz uma retrospectiva dos diversos conceitos que a extensão teve ao longo do tempo. Destacam-se o conceito apresentada pelo FORPROEX 2012; FORPROEXT, 2015 e a Resolução nº 07 CNE/2018. O conceito de extensão adotado no IFSC A extensão é entendida como um processo educativo, cultural,	A prática extensionista é um direito constitucional indissociável ao ensino e à pesquisa; cabe às instituições de ensino superior garantir esse direito.	Não existia um manual de "como fazer"; que a curricularização ainda é pouco difundida e não se encontram com facilidade exemplos a serem seguidos.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
				político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre o IFSC e a sociedade de forma indissociável ao ensino e à pesquisa. (IFSC, 2016, p. 2).		
4	Curricularização da extensão universitária e a promoção de aprendizagens significativas	Fabiane Schonell Roman	2022	Ao historizar a extensão cita o conceito de extensão do FORPROEX. "o "[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade [...]." (FORPROEX, 2006, p.21). Afirma que pode haver uma extensão assistencialista.	"Formação integral dos estudantes, potencializando processos de ensino aprendizagem mais significativos" (Roman, 2022, p. 8).	"Compreensão da função da extensão curricularizada, o envolvimento de todos os sujeitos (universidade e sociedade), a definição dos papeis, entre outros" (Roman, 2022, p. 129). Dificuldades relacionadas a operacionalização.
5	Curricularização da extensão e educação interprofissional: possibilidades de ações colaborativas para mudanças na prática docente	Dione Matos de Souza	2020	"Trabalharemos com o conceito de extensão como processo de educação que ocorre pelo diálogo entre docência/discência/comunidade, e não como "forma de estender um conhecimento elaborado aos que ainda não o têm, matando, deste modo, nestes, a capacidade crítica para tê-lo" (Freire, 1983, p.17). Desta forma, entendemos que ao "curricularizar a extensão" a universidade poderá ampliar o diálogo crítico para uma construção colaborativa de novos conhecimentos e práticas em saúde, os quais possibilitem transformações a partir do processo de conscientização dos sujeitos mediados pelo mundo" (Souza, 2020, p. 25).	"Ressignificação do ser e fazer docente e de inovação das práticas pedagógicas" (Souza, 2020, p. 8). Potencializar a interprofissionalidade.	Os professores se sentem "despreparados frente a nova política acadêmica adotada na instituição" (Souza, 2020, p. 8)

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
6	Concepções de curricularização da extensão: possíveis contribuições à educação profissional e tecnológica	Leandro Adriano Ilgenfritz	2022	“A extensão nesta concepção de dialogar, transitar intertrans profissionalmente e interdisciplinarmente e colocar-se como um princípio educativo e de aproximação, interação e transformação da realidade, remete a formação de um sujeito cidadão, integral e humano, e instiga a refletir sobre que tipo de formação é a formação integral e como ela pode ser considerada na rede EPT” Ilgenfritz, 2022, p. 32). Baseia sua concepção de extensão na Obra Extensão ou Comunicação de Paulo Freire.	Pode contribuir para a formação humana integral. Contribui para o currículo integrado. Diálogo com a sociedade. Possibilita a interdisciplinaridade e interprofissionalidade.	“Necessita de um compromisso institucional de dialogar, problematizar e construir coletivamente ações que confluam para a concretização de um currículo integrado e, consequentemente, uma formação humana”. (Ilgenfritz, 2022, p. 9)
7	Curricularização da extensão em universidades comunitárias do Vale dos Sinos: Contribuições para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	Luciane Iwanczuk Steigleder	2021	“Um processo educativo, tem a função de estabelecer uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (Steigleder, 2021, p. 31).	“Curricularização da extensão contribui para a indissociabilidade, ao oportunizar experiências aos estudantes, que potencializam aprendizagens e favoreçam uma formação que transcende a técnica” (Steigleder, 2021, p. 7). Conclui-se que as contribuições da curricularização para a indissociabilidade englobam a revisão curricular, o repensar o papel do professor e do aluno, a qualificação da formação e a promoção de aprendizagens voltadas às problemáticas da sociedade (Steigleder, 2021, p. 147).	Dificuldades na manutenção de um diálogo com a comunidade.
8	Educação superior no Brasil: um estudo sobre a política de	Fernanda Mesquita Serva	2020	Faz uma conceituação histórica da extensão. Cita no texto o conceito de	Conhecimento contextualizado.	Falta de financiamento. Falta de indicadores.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	curricularização da extensão universitária			extensão adotado pelo FORPROEX (2012).		
9	A curricularização da extensão presente em ações de educação ambiental em cursos de graduação da UFSC	Viviane Gonçalves Raulino	2022	Cita o conceito de extensão definido pelo FORPROEX em 1987. Faz um percurso histórico. Traz elementos de uma conceituação baseado em Moacir Gadotti. Defende uma extensão dialógica crítica e transformadora.	Não explícito.	Não explícito.
10	A relação metodológica *service-learning* com a curricularização da extensão	Tatieli Elenice Lui Meneghini	2021	Apresenta um histórico da extensão. Apoia-se no conceito de extensão apresentado no FORPROEX 2012. *Service-Learning* parte de um exercício de análise da realidade, para determinar que tipo de intervenção podemos realizar para melhorar essa que pensávamos estar em defasagem (Meneghini, 2021, p. 33). Depois há prestação de serviço.	Oportunidade de vivências práticas e resulta em aspectos positivos para formação acadêmica.	O maior desafio foi chegar até o ponto de curricularização.
11	Curricularização da extensão universitária: cenários e proposições	Eduardo Antonio Angeloni	2021	Faz uma contextualização e entre os conceitos de extensão citado estão o do FORPROEX (1987 e 2012).	Não explícito.	Rever as práticas extensionistas da instituição. “Elaboração do currículo de cada curso com os respectivos créditos nos quais se concentrarão as atividades de extensão curricularizadas” (Angeloni, 2021, p. 71).
12	Os letramentos dos movimentos sociais na concepção da curricularização da extensão nos Institutos Federais de Educação,	Marcela Sacramento do Espirito Santo	2022	FORPROEXT (2015) e FORPROEX (2012).	“[...] por meio dos letramentos dos movimentos sociais, a extensão acontecerá de forma integral, legitimada pelos cotidianos dos grupos envolvidos no processo de construção do conhecimento” (Santo, 2022, p. 8).	A extensão perder seu sentido no processo.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	Ciência e Tecnologia					
13	Estratégias práticas para a curricularização da extensão	Gleicy Correa Nunes Marques	2020	A extensão pode ser compreendida como sendo as interações das universidades com a sociedade com o objetivo de interligar o conhecimento adquirido com pesquisas à realidade estudada pelo ensino com o intuito de gerar vínculos com a comunidade externa (Marques, 2020, p. 43). Cita o conceito de extensão do FORPROEX (2012) e Resolução nº 07 CNE/2018.	Contribui para formar alunos protagonistas, estimula a criatividade e aborda conhecimentos práticos da vida. Formação da capacidade investigativa e questionadora. Flexibilização curricular e a interdisciplinaridade.	"[...] deficiência de capacitação, a ausência de uma plataforma de geração e compartilhamento de conhecimentos bem como problemas relacionados à utilização e cadastramento das atividades de extensão no Sistema Integrado de Gestão da Extensão" (Marques, 2020, p. 8). Falta de conhecimento do que é extensão.
14	A governança interativa e a curricularização da extensão na UFRPE	Ana Paula da Silva Farias	2022	Faz uma contextualização histórica sobre a extensão no Brasil. FORPROEX (2012).	Não explicito.	Divisão dos setores (ensino, pesquisa e extensão). Tempo insuficiente para o diálogo. Barreiras burocráticas.
15	A curricularização da extensão universitária: possibilidades em um curso de matemática	Ursula Tatiana Timm	2018	"A Extensão Universitária é uma forma de interação entre a universidade e a comunidade na qual está inserida, buscando beneficiar ambas as partes: a universidade compartilha conhecimentos com a comunidade e, em contrapartida, aprende com esta, sobre seus valores, sua cultura, suas necessidades e seus anseios" (Timm, 2018, p. 06).	"Extensão Universitária é um meio facilitador do processo de ensino e aprendizagem, visto que ela favorece a investigação e proporciona maior protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem, promovendo a pesquisa, o planejamento de oficinas pedagógicas, a autoaprendizagem e a possibilidade de desenvolver a formação de profissionais mais criativos, capazes de planejar, avaliar e replanejar, inovar, prever situações novas e resolver problemas de acordo	Desconhecimento por parte dos estudantes do que é extensão e sua importância para divulgação do conhecimento.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
					com as necessidades da comunidade escolar (Timm, 2018, p. 06).	
16	A curricularização da extensão e os desafios para a formação docente	Natalia Avalia Moraes	2021	Faz um histórico sobre a extensão. Baseia-se no conceito delineado pelo FORPROEX (2012) e Gadotti (2023).	Não explícito.	Diálogo entre os diferentes setores da universidade.
17	Extensão universitária e o processo de curricularização: percepções dos discentes no contexto da formação em saúde	Debora de Cerqueira Santana	2023	A Extensão Universitária como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade (Santana, 2023, p. 5).	Não explícito.	Lacuna entre o discurso e a prática. Desvalorização da extensão. Reordenamentos pedagógicos e institucionais.
18	Curricularização da Extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contexto e Possibilidades	Rosangela Ferreira	2022	FORPROEX (2012) Processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos visando o desenvolvimento socioeconômico [sic] sustentável local e regional. (CONIF, 2013, p. 16). Resolução CNE/CES nº 07/2018.	Demanda a participação e articulação de muitos sujeitos e instâncias acadêmicas para o seu desenvolvimento (Ferreira, 2022, p. 95).	“Desconhecimento conceitual e metodológico da prática extensionista, os procedimentos de registro das atividades e a resistência da comunidade acadêmica e externa” (Ferreira, 2022, p. 09).
19	Curricularização da extensão: olhares dos estudantes da pedagogia da Universidade Federal da Fronteira do Sul	Ademir Luiz Bazzotti	2022	Baseado no diálogo (Extensão ou Comunicação de Paulo Freire).	Protagonismo estudantil. Criticidade nas atividades. Integração ensino, pesquisa e extensão. Formação crítica e cidadã. Autonomia profissional, mas ao mesmo tempo que reconhece os limites e necessidades do ser humano. Fortalecem a permanência do estudante.	Os estudantes terem que conciliar trabalho e estudos. Pensar na extensão sem aumentar carga horária do curso. Integração entre a política de extensão e política de permanência e êxito.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
20	A curricularização da extensão e o neoliberalismo: a governamentalidade na resolução e nos discursos docentes	Andrea Bier Serafim	2023	“Processo educacional que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, viabilizando de forma mútua a transformação entre universidade e sociedade” (Serafim, 2023, p. 5).	“A curricularização da extensão é um novo dispositivo de governamentalidade neoliberal que, gera saberes que produzem poderes; gera sistemas interdependentes e seu foco é a construção de indivíduos preparados para o mercado de trabalho, além de atender demandas governamentais” (Serafim, 2023, p. 5).	Não explícito.
21	Um estudo avaliativo sobre a implantação da curricularização em Instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Ceará (UFC)	Margarida Maria Souza	2019	Faz um histórico sobre os multi conceitos que a extensão adotou ao logo do tempo. FORPROEX 2012.	estabelecer uma simetria entre a tríade pesquisa, ensino e extensão, estimular o professor a repensar as suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, a universidade a estar em campo e proporcionar ao aluno vivenciar outras possibilidades de saberes. No caso específico do EAD, acabar com a dependência dos ambientes virtuais.	A heterogeneidade dos cursos, a carga horária determinada, o financiamento das ações, o desconhecimento e a desvalorização da extensão.
22	Gestão estratégica das atividades de extensão no curso de Engenharia Civil/UFJF: sugestões para a implantação das ações extensionistas no curso	Lazaro Lopes Jeronymo	2021	Promover atividades que aproximam universidade e sociedade. Traz o conceito do FORPROEX 2012.	Fortalecimento da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.	Os laboratórios existentes não são capazes de absorver toda demanda. Gestão da carga horária destinada a curricularização da extensão. Resistência dos docentes.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
23	A curricularização da extensão nos cursos superiores de tecnologia do IFPR: concepções e subsídio para a inserção curricular	Samanta Ramos dos Santos	2022	“A extensão, indissociável ao ensino e à pesquisa, é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove o diálogo entre as instituições de ensino e a sociedade” (Santos, 2022, p. 09).	Consolidação da extensão no âmbito institucional. Contribui para a integração de diversos saberes. Uma possibilidade de aproximação entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho.	Oferta de constantes formações sobre a temática extensão; maior alinhamento da gestão para que as diretrizes da extensão sejam atendidas. Horário em que as ações de extensão ocorrerão, organização curricular, carga horária docente, compreensão dos normativos, recursos necessários para realização das atividades de extensão, envolvimento da comunidade acadêmica.
24	Movimentos da curricularização da extensão na formação docente no curso de Licenciatura em Física da UFSC	Tuane Martins Correa	2022	Resolução CNE/CES nº 07/2018.	Contribui para o crescimento pessoal e profissional, interação com as comunidades, intercâmbio de informações, fortalecimento da relação entre teoria e prática, desenvolvimento de habilidade de interlocução.	Complexidade da reestruturação curricular. Número de bolsas de extensão insuficiente. Professores que são pesquisadores e não extensionistas.
25	Políticas públicas de biblioteca universitária: desafios para inclusão das bibliotecas das universidades estaduais paulistas (USP, UNESP E UNICAMP) na curricularização da extensão	Sirlaine Galhardo Gomes Costa	2023	Desenvolve o conceito de extensão a partir de Paulo Freire – Obra Extensão ou Comunicação. Traz também em suas análises o conceito de extensão apresentado pelo FORPROEX (2012).	Fortalece a parceria entre docentes, técnicos e estudantes.	Não explícito.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
26	A “fronteira” universidade escola: um estudo a partir da curricularização da extensão na formação de professores	Paloma Marque dos Santos	2019	A pesquisadora concluiu que “os graduandos têm em sua maioria uma percepção da Extensão relacionada à interação entre a universidade e a sociedade e que por vezes essa interação tem caráter unidirecional, ou seja, que a universidade é quem detém um conhecimento e que ele será transpassado para a sociedade, sem que haja uma troca de saberes (Santos, 2019, p. 8).	Por meio da extensão os estudantes podem colocar em prática o que estão aprendendo. Oportuniza os futuros professores terem contato com os alunos da educação básica e assim terem uma prática docente. Incentivo de acesso a universidade pública. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	Desvalorização da extensão no currículo para o corpo docente; desproporcionalidade de tempo distribuído entre ensino, pesquisa e extensão. Escasso financiamento público.
27	A curricularização da extensão universitária frente aos marcos legais no contexto de um Instituto Federal de Educação	Fernanda Emanuela Ferreira	2020	Conceito alinhado com o FORPROEXT (2015).	A extensão como principal aliada para atender as demandas urgentes da sociedade.	Instrumentos de avaliação da extensão a fim de avaliar o impacto social. Alinhamento das ações com as demandas sociais. Falta de orçamento e divulgação das ações de extensão. Engajamento dos servidores e customização do sistema.
28	Reflexões e práticas estudantis na extensão em letras na UEPG: Possibilidades para a curricularização	Clara do Prado Patricio	2023	A autora buscou entende o que os discentes por extensão. Em sua pesquisa ela concluiu que os discentes relacionam extensão com comunidade, sociedade e outras instituições que envolvam pessoas.	Acessar e contribuir para a realidade social.	Falta de entendimento do que é extensão. Falta de divulgação dos projetos de extensão. Falta de orçamento.
29	Extensão Universitária: a produção e aplicação do conhecimento em contextos reais em cursos de graduação em direito na região do	Candisse Schirmer	2020	Ao pontuar, exclusivamente, o conceito de extensão propriamente dito, tem-se diversos embasamentos que norteiam a teoria. Os meandros da prática, do fazer acontecer, traduzem uma realidade em que não há troca, mas sim, uma imposição de conhecimentos adquiridos pelos discentes que são despejados sobre e para a comunidade, quando em	Formar de produzir e aplicar conhecimentos em contextos da vida real.	Dificuldades para materializar uma extensão crítico-reflexiva. Dificuldades de existir verdadeira indissociabilidade. “Insuficiente fundamentação metodológica aplicável à extensão, derivada da deficiente formação e experiência docente; o

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	Centro do Estado do Rio Grande do Sul			verdade, as melhorias podem ser decorrentes do trabalho da academia em conjunto com a comunidade. O fazer extensionista que se está a perquirir transcende a contextualização prático-profissional artificialmente criada nas e pelas instituições e necessita ser compartilhada com aqueles que vivenciam contextos reais. (Schirmer, 2020, p. 227).		processo avaliativo desconexo com as competências do curso e dos objetivos acadêmicos do fazer extensionista e com as expectativas e objetivos comunitários, bem como o alijamento das comunidades do processo extensionista, salvo exceções" (Schirmer, 2020, p.11).
30	A extensão universitária no processo de formação profissional: experiência da TECA	Vanessa Ferry de Oliveira Soares	2019	Usa extensão universitária no plural. "A extensão entendida como intercâmbio e comunicação de saberes acadêmicos e populares, passa a ser um dos tripés básicos do conceito de Universidade" (Soares, 2019, p. 18).	Proporciona uma formação inter, pluri e transdisciplinar.	Disciplinarização da extensão.
31	Curricularização da extensão na Universidade de Brasília: a modelagem do currículo segundo a resolução 7/2018 do Conselho Nacional de Educação	Juliangela Alves Damaso Gameiro	2020	Uma das finalidades da Universidade. Embora seja um conceito polissêmico, todos detonam um elo entre Universidade e Sociedade. Apresenta o conceito do FORPROEX (2012), da Resolução CNE/CES nº 07/2018.	Currículo integrado que facilite a integração entre os diferentes campos do saber e experiências que proporcionam reflexão crítica da realidade. Formação para além da técnica.	
32	Experiências extensionista: uma análise do sentido e do aprendizado no ensino universitário	Pedro Alexandre Gomes	2022	"Uma ação do processo de aprendizagem que é desenvolvida nas relações dialógicas e co-integrando os projetos de extensão com o saber popular e tradicional" (Gomes, 2022, p 8).	Efeitos positivos em sentido comportamental e cognitivo. Analisar e pensar criticamente, leitura e compreensão, trabalhar com pessoas e também em fatores relacionados ao desenvolvimento humano como: ética, empatia, autodesenvolvimento, entre	Deixar de lado modelos tradicionais de aprendizagem. Vencer a ideia de uma extensão coadjuvante. Limitações de recurso, tempo e pessoas.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
					outros. Em outra dimensão, o estudo também identificou efeitos positivos da prática extensionista em fatores endógenos, como a permanência estudantil e a formação integrada ao ambiente técnico profissional e social (Gomes, 2022, p. 8).	
33	Ceunes e Extensão: perspectivas e desafios da curricularização	Carla Viviane Novais Cabral de Oliveira	2020	FORPROEX (2012).	Não explícito.	Inseridas nos PPC como atividades complementares. Dificuldade de vincular as atividades extensionistas com os componentes curriculares. Ausência de uma resolução interna que trate da curricularização.
34	Extensão na Universidade Estadual do Oeste do Paraná: um estudo sobre o tema sexualidade	Wellington Soares de Lima	2019	FORPROEX (2012).	Auxilia o estudante conhecer as pessoas. Faz um questionamento se os cursos que tem estágio curricular obrigatório não estaria já contemplando a curricularização.	Dúvidas sobre o processo.
35	Inserção da Extensão na graduação: um estudo nos cursos de saúde da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina	Neylane de Souza Lima	2023	FORPROEX (2012) e Resolução CNE/CES nº 07/2018.	Impacto e transformação social.	“As principais dificuldades apresentadas foram em relação a carga horária, financiamento e estrutura, bem como a falta de articulação da instituição para o desenvolvimento das atividades, a resistência de alguns professores e a falta de entendimento sobre a inserção da extensão” (Lima, 2023, p. 9).

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
36	“A educação serve para que mundo?” a extensão universitária na Universidade Comunitária sob perspectivas freireanas	Silvana Ribeiro	2022	“Uma extensão universitária crítica, orientada pelo viés da comunicação como potencializadora do ensinar e do aprender; do diálogo interdisciplinar e da construção de uma Educação Popular como principal diferencial do projeto de universidade comunitária (Ribeiro, 2022, p. 9).	“mobilização de uma formação estudantil crítica e implicada nos diversos contextos sociais” (RIBEIRO, 2022, p. 9). Possibilitam os alunos levarem para sala de aula e para o ato de pesquisar os questionamentos que vivenciam por meio das ações de extensão.	Disputa entre diferentes projetos de educação.
37	Avaliar um processo educativo para elaboração de atividade de extensão	Roselaine Terezinha Migotto Watanabe	2022	Faz uma contextualização histórica da extensão, criticando uma extensão assistencialista e focada na transferência de conhecimento, porém não deixa claro o conceito de extensão utilizado. Cita no decorrer do texto a extensão como um elo entre pesquisa e ensino.	Desenvolvem habilidades de comunicação, tornam-se mais humanos e empáticos, além de contribuir para a transformação social. Desenvolvimento do senso crítico e aplicação de conhecimentos.	Não explicito.
38	A formação inicial de professores(as) de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/ASSIS	Edson Luis Rezende Junior	2020	“A extensão universitária visa ainda possibilitar que o estudante tenha um contato mais próximo à realidade, com situações que demandarão um conhecimento teórico e prático” (Rezende Junior, 2020, p. 14).	A curricularização da extensão só aparece nos resultados. Os resultados do trabalho apontam a necessidade de se discutir mais a curricularização.	Não explicito.
39	Inovação educacional: tendências para o ensino superior brasileiro	Fernanda Edileuz Riccomini de Souza	2019	FORPROEX (2012).	A curricularização da extensão aparece como uma subdimensão da dimensão desenho universal da acessibilidade e aprendizagem.	Não explícito.
40	Autogestão do trabalho, cooperativismo e economia solidária enquanto temáticas formativas para EPT: uma proposta	Rafel Rodrigues de Sousa Frois	2022	Espaço de comunicação e troca de saberes onde conhecimentos e demandas populares adentram a universidade.	A curricularização aparece como uma categoria da análise de dados. Por meio da curricularização da extensão é possível tratar dos temas “Autogestão do Trabalho, Cooperativismo e ES nos	Não explícito.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	de curricularização da extensão para alcance da formação omnilateral				PPCs dos cursos de EPT, por meio de projetos, palestras, minicursos, criação de disciplinas específicas e demais mecanismos de formação, a fim de fomentar a adoção da Autogestão do Trabalho enquanto princípio educativo para facilitar o alcance da omnilateralidade (Frois, 2022, p. 9).	
41	“A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte...” projetos de extensão universitária na UFG/RC/UFCAT (2017-2020)	Amanda Graziela de Oliveira	2021	FORPROEX (1987).	Não explícito.	Risco de ser tornar só mais uma obrigação do currículo.
42	Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná'	Thaina Marcella Cordeiro	2022	Não explícito.	“Curricularização da Extensão como possibilidade para a Educação Ambiental nos cursos de licenciatura” (Cordeiro, 2022, p. 99).	O assunto é recente e pouco compreendido por muitos.
43	A extensão na Universidade Federal de Uberlândia: uma proposta avaliativa	Denilson Carrijo Ferreira	2021	Resolução CNE/CES nº 07/2018.	Não explícito.	Curricularização da extensão é considerado pelo pesquisador como próximo desafio da Gestão da Extensão.
44	Educação interprofissional e extensão universitária: conexões para a	Odila Migliorini da Silva	2021	“A Extensão Universitária (EU) é a ação da universidade junto à comunidade que possibilita a produção de conhecimentos de forma compartilhada e dialógica, com vistas	“[...] promover um salto qualitativo importante na formação profissional para a consolidação do Sistema Único de Saúde” (Silva, 2021, p. 10).	

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	formação profissional em saúde			à transformação da realidade e ao desenvolvimento social" (Silva, 2021, p. 10).		
45	Avaliação da extensão universitária: caminhos, desafios e possibilidades	Luciane Duarte da Silva	2022	"O conceito de extensão decorre de forma como se manifesta em cada instituição e da forma como faz sentido para uma. Cada universidade (pública, particular ou confessional) possuiu as suas particularidades de operacionalização e da forma de existir e isso deve ser levado em consideração a fim de se manter a autonomia e as transformações naturais decorrentes do cotidiano" (Silva, 2023, p. 73). Conceito utilizado na Resolução CNE/CES nº 07/2018 e pelo FORPROEX (1990 e 2012). Acrescenta também no texto o conceito de extensão apresentada pelo Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (FOREXT, 2013) e o conceito de extensão do Fórum de Extensão das IES particulares.	Interação dialógica e transformação social, transformação da universidade.	Como operacionalizar a curricularização da extensão.
46	As ações extensionistas no Jardim Botânico da UFJF: uma educação ambiental crítica para a formação cidadã	Priscila Gonçalves de Souza Salvati	2022	FORPROEX (1987); FORPROEX (2012).	Contribuir para a formação cidadã dos estudantes.	Falta de conhecimento do que é uma atividade de extensão, falta de financiamento para as ações, falta de conhecimento da potencialidade das ações de extensão, falta de interação entre os diferentes atores.
47	Ecossistema virtual de ensino: formação inicial e prática	Sinara Socorro	2022	Não explícito.	Maior oferta de cursos EAD, eventos online, criação de	Deixar de incluir a EAD na política de curricularização.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	docente no ensino remoto de ciências biológicas com aporte da Sequência Fedathi	Duarte Rocha			grupos de estudo no formado online.	
48	A formação jurídica humanística na perspectiva da complexidade e da transdiciplinariedade à luz da educação em Direitos Humanos	Gilmara Aparecida Rosas Takassi	2022	Resolução CNE/CES nº 07/2018.	Unificar o conhecimento teórico e prático, proporcionar uma prática social transformadora, capacitando assim o estudante a realizar a leitura, interpretação e aplicação do direito.	A curricularização é apresentada como um novo desafio formação jurídica.
DESCRITOR "CREDITAÇÃO DA EXTENSÃO"						
49	Saber, Sentir, Servir e Saúde: A Concentração do novo jovem rural nos Clubes 4-S SC (1970/1985)	Clainton Marcio da Silva	2022	Trata da extensão rural. Para o autor a extensão rural é baseada o princípio aprender fazer, fazendo e tem como objetivo o aumento da produção agrícola, melhoria de renda do produtor rural. Para ele por meio da extensão rural é possível provocar mudanças desejadas.	Não trata do assunto.	Não trata do assunto.
DESCRITOR "INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO"						
50	Tabagismo: buscando estratégias para o ensino de graduação em Medicina	Suzianne Ruth Hosanah Lima Pinto	2019	A extensão universitária, como a prática exercida frente ao contato com comunidade.	A autora não tem foco em estudar a inserção curricular da extensão, ela apenas apresenta o projeto de extensão estudado pode fortalecer o processo de inserção curricular da extensão.	
DESCRITOR "EXTENSÃO POPULAR"						
51	Extensão popular e formação em pedagogia: estudo com base em experiências na	Celany Teixeira de Mélo	2021	Como processo de comunicação, orientado pelo diálogo e a escuta sincera. busca a produção do conhecimento a partir da interação dialógica, defendendo um conceito de	Um novo olhar para a universidade e a formação dos estudantes, desde que essa curricularização ocorra para	Falta de financiamento e de estudos sobre a perspectiva da Educação Popular.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
	Universidade Estadual da Paraíba			extensão como trabalho social, apresentando por Melo Neto (2002, 2012, 2014).	além de uma extensão mercantilista.	
52	Extensão popular e produção do conhecimento: o caso do PPGE/UFPB	Renan Soares de Araújo	2021	“Extensão Popular como trabalho social, lugar de construção de conhecimentos e mobilizador de aprendizados, assim como de movimento social universitário” (Araújo, 2021, p. 08).	Não discute a inserção curricular da extensão.	Não discute a inserção curricular da extensão.
53	Vozes Da Maré: Extensão Popular e a População Marisqueira de Cabedelo-PB'	Bruna Alice Taveira de Lima	2019	A extensão que adota as prerrogativas da educação popular, assumindo-se como metodologia que considera os saberes e conhecimentos técnicos populares. Adota também o conceito de extensão como trabalho social útil.	Não discute a inserção curricular da extensão.	Não discute a inserção curricular da extensão.
54	Extensão comunitária: analisando alternativas e desafios para o aprofundamento da participação da comunidade na gestão de projetos de extensão popular da UFPB	Klebson Felismino Bernardo	2022	O autor utilizar a expressão extensão comunitária (EC). Ele a caracteriza como: “[...] como o movimento em que a comunidade, em sua interlocução com os projetos de extensão popular, interage com a universidade de forma protagônica, seja na produção do conhecimento que está sendo desenvolvido na academia, seja na gestão e no desenvolvimento das atividades de extensão. Assim, a EC envolveria, em sua definição, a possibilidade de se fazer uma “extensão” de fora (comunidade) para dentro (universidade), com a participação ativa da comunidade e de seus/as protagonistas em processos e experiências no âmbito universitário” (Bernado, 2022, p. 7). Aborda a extensão como trabalho social útil.	Trata de forma superficial na introdução do trabalho, afirmando que os resultados apontam para a curricularização da extensão e destaque dois elementos que podemos depreender como contribuições: indissociabilidade entre ensino e pesquisa; uma formação integral; e transformação social.	Não fica explícito.

Nº	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da publicação	Conceito de extensão adotado	Contribuições da inserção curricular da extensão	Desafios para implantação
55	A extensão Universitária na perspectiva da educação popular e suas contribuições para a formação dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba: possibilidades e limites	Janaína Lima Luna Rodrigues	2021	Extensão popular se apresenta como trabalho social útil com a intencionalidade de transformação, direcionado aos setores sociais excluídos. A Extensão Popular se realiza no conjunto das tensões de seus participantes em ação e da realidade objetiva (Rodrigues, 2021, p. 39).	Não discute a inserção curricular da extensão.	Não discute a inserção curricular da extensão.
56	A produção social e individual da universidade na integração ensino-serviço-comunidade: reflexos da extensão universitária: reflexos da extensão universitária	Hengrid Graciely Nascimento Silva	2020	Traz o conceito de extensão popular como uma extensão ancorada na educação popular, sendo esta uma possibilidade concreta de estar com os setores populares dialogando com eles. Busca a construção do desenvolvimento da leitura de mundo, capacidade crítica e emancipadora (Assumpção; Leonardi, 2016).	Trata de forma superficial no capítulo 3, afirma que a curricularização precisa provocar “aprendizagem significativa, interdisciplinaridade e avaliação formativa da docência, na linha de estudo das vozes que integram o processo e tecnologias de participação e descentralização como novas tendências do conhecimento, busca mudança de contexto das possíveis implicações para o universo da educação” (Silva, 2020).	Não discute a inserção curricular da extensão.

APÊNDICE C – QUADRO SÍNTESE DAS ÁGORAS

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
ágora 1 **Curricularização da Extensão na Saúde Coletiva: quais princípios ético-políticos**	O conceito de extensão é polissêmico. Humberto Tommasino destacou pelo menos três perspectivas de extensão: a) extensão bancária ou invasora cultural; b) extensão crítica; e c) extensão oriunda de uma educação fascista ou espontaneísta. Anelise destaca dois principais desafios na inserção curricular da extensão: um currículo tradicional e sistemas digitais que acompanhem a dinâmica do currículo. Elias destaca na sua fala a importância da extensão comunitária na construção do diálogo entre universidade e comunidade. Alexandre apresentou sua fala vários elementos que demonstram que a extensão pode se constituir uma forma de	Obras de Paulo Freire que discutem a extensão, a exemplo do livro Extensão ou Comunicação. A Extensão praticada na América Latina. Experiências da extensão comunitária, a exemplo, do Espaço Ekobé, da Universidade Estadual do Ceará e as Cirandas da Vida. Foi enfatizada a necessidade de a extensão ser inserida em currículos dinâmicos, abertos ao diálogo com a comunidade e capazes de promover mudanças significativas. Essa perspectiva de extensão desafia as universidades a superar suas limitações acadêmicas e a desempenhar um	Se não tivermos clareza do conceito de extensão que desejamos adotar corremos o risco de inserir nos currículos uma extensão que não contribuirá para a formação dos estudantes e nem para transformação da universidade e da sociedade. Em que currículo essa extensão vai a extensão vai ser implementada? Sistemas digitais que não acompanham a ideia de um currículo dinâmico. A extensão, se não for mantida como uma prática engajada e crítica, corre o risco de se tornar homogênea e perder sua capacidade de transformação social.	Transformação de nossos estudantes, nossas universidades e sociedade. A extensão leva os alunos a descobrirem questões que estão além do próprio ambiente universitário e relevam outras possibilidades de aprendizado e conhecimento. Contribuir para a transformação social. A educação popular apresenta-se como uma abordagem essencial para a curricularização da extensão, pois promove um diálogo crítico entre os saberes populares e acadêmicos, visando a construção de novos conhecimentos que contribuem para a transformação social. A educação popular, fundamentada nos princípios de Paulo Freire, fortalece a interatividade entre	Discutir o conceito de extensão que queremos inserir no currículo. As universidades devem também incorporar princípios ético-políticos que desafiem as estruturas conservadoras e neoliberais, garantindo que a extensão mantenha seu caráter crítico e emancipatório. Inserir a extensão em um currículo mais dinâmico. Iniciar a discussão sobre quais são os princípios orientadores nos processos. Engajar as comunidades no processo de planejamento e execução da extensão, assegurando que o diálogo seja a base

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	enfrentarmos diversas crises, por exemplo, a crise ecológica.	papel mais ativo na transformação social.		universidade e comunidade, valorizando os saberes locais e contribuindo para a formação integral dos estudantes e a mudança social. Ela também promove a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, elementos essenciais para uma extensão efetiva e transformadora.	para todas as ações extensionistas.
ágora 2 **Aprendizados e legados de experiências históricas de curricularização da extensão na Saúde Coletiva**	Eymard traz em sua fala experiências que nos lembram que a extensão transborda para o currículo e para políticas públicas. Eliana Cyryno destacou uma experiência em extensionista que passou integrar os currículos dos cursos de medicina, enfermagem e nutrição. Ela traz a narrativa do Programa de Interação Universidade-Serviço-Comunidade (IUSC). Renata a partir da sua experiência na residência e no curso	As experiências na área de saúde coletiva da UFPB, demonstram de forma clara como a extensão como modificar o currículo e propor políticas públicas alinhadas com as necessidades da população. As experiências da USP, Campus Bocatu é também um excelente exemplo de como inserir a extensão no currículo.	Uma fazer um extensionista por obrigação (por bolsa ou crédito). Destaca-se o risco de reduzir a extensão a uma prática meramente curricular, sem o necessário protagonismo estudantil e a autonomia para se engajar com as comunidades. Existe também a preocupação com a rigidez dos currículos tradicionais, que podem sufocar a dinâmica da extensão ao tentar encaixá-la em estruturas predefinidas e pouco flexíveis. A curricularização pode ainda ser capturada por	Modificar o currículo e ser base para políticas públicas. Formação interprofissional. Compreensão dos desafios e as complexidades da atenção primária no SUS, o que os leva os alunos a fazerem inúmeras reflexões e perceber o trabalho como algo dinâmico e vivo. Proporcionar um espaço onde o cotidiano e a vida real possam ser refletidos de forma significativa. A Educação Popular permite que as experiências de extensão sejam construídas a partir das	Precisamos discutir que extensão é essa que gera protagonismo, gera a criação de novas práticas que possam renovar o SUS nesse momento de crise que estamos vivendo. Valorizar experiências de EP que já existem. Garantir tempo e espaço para refletir sobre as práticas. Construção de vínculos com as pessoas do território. Currículos com conteúdo dinâmicos, que emergem da relação entre

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	técnico destacou dois elementos fundamentais a serem considerados: Garantir tempo e espaço para refletir sobre as práticas e a construção de vínculo com as pessoas dos territórios. Destacou-se o papel da extensão como um processo dialógico, capaz de integrar a universidade com as necessidades da comunidade, promovendo uma educação crítica e emancipadora.		uma lógica neoliberal, onde as práticas extensionistas se tornariam tecnocráticas e desvinculadas de seus propósitos transformadores.	necessidades reais das comunidades, gerando um aprendizado significativo tanto para os estudantes quanto para os professores.	estudantes e comunitários. A formação interprofissional e a educação pelo trabalho são destacadas como alternativas eficazes para integrar a extensão de forma crítica e transformadora nos currículos universitários.
ágora 3 **Caminhos e desafios de exp. atuais da construção da curricularização da Extensão na Saúde Coletiva**	Pardal destacou três desafios para inserção curricular da extensão: 1. Não conseguir ver a extensão como fonte de produção de conhecimentos; 2. entender que a extensão não é pontual, mas sim processual; 3. Ver a extensão dimensão educativa da extensão. Durval, por meio da sua experiência na graduação de	Os avanços na curricularização da extensão foram observados na incorporação de metodologias participativas e na construção de disciplinas que integram a extensão de forma contínua ao longo dos cursos, como exemplificado pelos programas no Pronera e em outros cursos de graduação	A tendência de tratar a extensão como uma prática pontual, sem um compromisso contínuo com as comunidades. Preconceito de que as comunidades populares não têm nada a oferecer além de carências, o que pode levar à manutenção de práticas extensionistas elitistas e desengajadas. Desafios na articulação entre educadores e	Formação de estudantes mais engajados com a realidade social. Promove a valorização dos saberes comunitários e o protagonismo dos sujeitos envolvidos.	Formação de grupos composto por líderes comunitários, educadores, educandos e comunitários. Todos devem ter participação efetiva nas ações de extensão. Entender que as ações de extensão não devem ser pontuais, mas processuais. Focar na dimensão educativa da

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	medicina, demonstra a importância das ações de extensão em médicos mais humanos e engajados com as causas sociais. Eneide e Vanessa trazem experiências sobre o processo de inserção curricular da extensão que demonstram que cada instituição precisa ter sua autonomia em organizar os processos internos.	(UFMG e UFF). As iniciativas têm buscado superar a visão tradicional de extensão como apenas doadora de conhecimento, avançando para uma prática que valoriza o diálogo e a construção coletiva com as comunidades.	estudantes, especialmente em contextos onde a extensão não é valorizada ou compreendida em sua totalidade.		extensão. Fortalecer os vínculos com os movimentos sociais e movimento estudantil. Propor formações para os educadores que não se envolviam na extensão antes da inserção curricular.
ágora 4 **Integração Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação na formação em Saúde Coletiva**	Em sua fala Leny evidenciou, por meio dos resultados de uma grande pesquisa, que a extensão se encontra ainda desvalorizada no campo acadêmico, por "contar menos". Outro ponto destacado pela participante são sinais de mudança dessa desvalorização, como por exemplo, a valorização da participação efetiva dos atores sociais na construção e execução da pesquisa por agências internacionais. A	Valorização da extensão no campo acadêmico e fortalecimento da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Reconhecimento crescente da importância de envolver a comunidade na construção do conhecimento, com projetos multicêntricos que enfatizam a pesquisa-ação e o engajamento comunitário como condições	A extensão "contar menos". A lógica produtivista da universidade. Discentes trabalhadores, e se inserir a extensão como atividade complementar que deve ser feita no contraturno. Realização de atividades pontuais. Visão romantizada dos territórios. Falta de valorização e estímulo ao trabalho docente na extensão. Falta de orçamento adequado para as atividades de extensão.	Valorização de metodologia ativas de pesquisas, que garantam uma efetiva participação dos atores sociais nos processos, como por exemplo, a pesquisa-ação. Naturalizar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (exemplos citados pelo prof. José Francisco).	Implementação de metodologias de Pesquisa que envolva de forma efetiva os atores sociais. Continuidade das ações e de estabelecer vínculos sólidos. Compreensão que territórios são simultaneamente solidários e campos de disputa. Superar a fragmentação e a lógica de trabalhar de maneira fragmentada. Interprofissionalidade. Estimular a participação docente

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	professora Leny acredita que este tipo de pesquisa se aproxima muito da pesquisa-ação. Para Rachel, é essencial resgatar e redesenhar o papel da universidade e do pesquisador, reconhecendo sua função social e a da ciência. Ela enfatiza que a extensão, assim como a participação e o controle social, devem ser compreendidos não apenas como pré-requisitos ou trivialidades, mas como componentes fundamentais para a construção de uma universidade e de uma ciência verdadeiramente comprometidas com a sociedade. Alguns desafios e possibilidades apontados pela professora Lívia na curricularização da extensão são:	fundamentais para sua aprovação e sucesso.			em atividades de extensão. Ter financiamento para as atividades de extensão. Ver a extensão como trabalho social útil.

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	continuação e vínculo das ações, as ações não podem ser apenas pontuais elas precisam ser vinculadas a demandas e ter continuidade; a compreensão das complexidade dos territórios, não é possível romantizar as questões do território, o território é contraditório e é um campo de disputa; a compreensão que a realidade e saúde é uma totalidade e para trabalhar com todo precisamos superar a lógica da fragmentação, havendo a necessidade de integração e o trabalho intersetorial; ter investimento para fazermos extensão. José Neto chama atenção para uma extensão como trabalho social, uma extensão que uma intencionalidade de promover o ensino, pesquisa e extensão				

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	integrado e ao mesmo tempo promover a mudança.				
Oficina "Dialogando sobre a Curricularização da Extensão e a formação em Saúde Coletiva: dificuldades, desafios e novas possibilidades"	A oficina preparatória abordou os desafios e possibilidades da curricularização da extensão na formação em Saúde Coletiva, com foco na criação de espaços de diálogo entre diferentes instituições e na troca de experiências. A discussão enfatizou a importância de repensar os currículos tradicionais e integrar a extensão de maneira significativa, além de identificar as barreiras enfrentadas, como a resistência dos sistemas institucionais e a necessidade de uma maior flexibilidade curricular.	Oficinas que discutem a inserção curricular da extensão, auxilia que os pares entendam que é uma demanda de a ou b, mas sim uma demanda institucional. Algumas instituições começaram a incluir disciplinas práticas com interface extensionista, buscando integrar mais efetivamente a extensão ao currículo acadêmico, apesar dos desafios existentes.	Uma extensão que dialoga profundamente com as demandas da comunidade não cabe em currículo tradicional, pois assim, ela corre o risco ficar enjaulada. A fragilidade na inserção curricular da extensão está na despolitização excessiva do processo, tratando-a como uma atividade técnica.	Realizar um mapeamento das ações de extensão que já são realizadas. Outra potencialidade destacada pelas participantes durante as oficinas é utilizar a curricularização da extensão não como um dispositivo burocrático, mas como um meio para fomentar a discussão das diretrizes curriculares. Esse enfoque pode servir como um dispositivo para a mudança curricular, promovendo a integração dos diferentes eixos de ensino, pesquisa e extensão, e incentivando uma abordagem mais holística e interdisciplinar na formação acadêmica.	Trabalhar o currículo em módulos e não em disciplinas. Interprofissional. Criar condições institucionais necessárias para realização de extensão. Editais para fomentar as ações de extensão.Os editais para fomento das ações de extensão se constituem uma ação importante para fortalecimento da extensão.
ágora 5 **Fundamentos e princípios para a Curricularização da**	Elisa destaca que a academia se configura como um espaço legítimo para promover esse diálogo. É um	As universidades se abrirem para os conhecimentos populares, reconhecendo a	Tendência de tratar a extensão como um processo unidimensional, onde a universidade	Respeito pelos saberes tradicionais. A educação popular pode contribuir para a revisão das metodologias e	Refletir sobre vivências e experiências. Encruzilhar conceitos e conhecimentos.

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
Extensão em uma perspectiva dialógica	espaço público e institucional, voltado para a pesquisa e a reflexão. No entanto, para que esse diálogo aconteça de forma efetiva, a academia precisa estar preparada para receber e integrar essas contribuições. As comunidades e as pessoas envolvidas estão prontas para participar e contribuir, e, portanto, é essencial que a academia também se prepare para engajar nesse processo de forma significativa e respeitosa. A academia precisa respeitar os saberes tradicionais. Na fala de Elias observamos uma ênfase na valorização das experiências dos territórios e toda trajetória percorrida pela extensão. Tudo isso deve ser considerado no processo de inserção curricular da extensão.	importância de práticas integrativas de saúde e o diálogo com as comunidades.	simplesmente "leva" conhecimento à comunidade, sem um verdadeiro diálogo ou reconhecimento do valor dos saberes populares. Risco de a curricularização se tornar um exercício burocrático, sem o engajamento necessário dos docentes e estudantes para promover uma mudança real e significativa.	conteúdos utilizados nas práticas acadêmicas, que muitas vezes são autoritárias e desconsideram o conhecimento dos alunos. É necessário repensar essas abordagens para promover uma interação mais respeitosa e inclusiva nos ambientes acadêmicos.	Diálogo permanente com a comunidade. Promover a conexão entre saberes, pessoas e territórios. Promover a extensão como trabalho social útil.

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	O professor Zé Neto destaca em sua fala aspectos conceituais da extensão. Ele destaca dois princípios fundantes: a extensão como trabalho social útil que possuiu uma intencionalidade de transformação social e o segundo elemento o diálogo. Esse dialogo ele precisa ser caracterizado por quatro elementos: inteligibilidade, verdade, veracidade e retidão.				
ágora 6 **Curricularização da Extensão na Educação brasileira e o fortalecimento do SUS: do ideal às questões atuais de sua implementação**	Olgamir em sua destacou que a extensão que desejamos inserir nos currículos é uma extensão emancipatória, baseada nos princípios delineados por Paulo Freire. Neste sentido, ela destacou características que essa extensão deve assumir: 1. Interdisciplinariedade; 2. Indissociabiliade ensino, pesquisa e	A implementação da Resolução 7 de 2018, que orienta as instituições de ensino superior a dedicarem 10% de seus currículos à extensão. Essa medida tem incentivado as universidades a repensarem suas práticas e a integrarem a extensão de maneira mais significativa, promovendo uma educação com uma perspectiva	Olgamir destaca que o currículo é um espaço de poder e disputa de concepções. Atualmente, estamos vivenciando um momento de alteração curricular que envolve uma disputa crucial entre dois grupos: um que defende uma universidade conservadora, elitista e distante da cultura popular, e outro que valoriza uma educação	A inserção curricular da extensão visa alterar currículos que frequentemente são antigos e imutáveis, substituindo a fragmentação existente por um modelo mais integrado, onde a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja efetivamente aplicada.	Fortalecimento do diálogo entre universidade e comunidade, promovendo uma maior interdisciplinaridade e integração entre diferentes áreas do conhecimento. Criação de políticas de extensão a nível nacional, que incluam recursos e estratégias específicas para apoiar a extensão

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	extensão; 3. Protagonismo Estudantil; 4. Interação com sociedade. Olgamir destaca também em sua fala a importância do financiamento das ações de extensão. Marta destacou em sua fala a necessidade de uma educação superior de que fato sirva de instrumento para enfretamento das desigualdades e problemas causados por ele. Célia Regina trouxe em sua fala diversas iniciativas do Ministério da Saúde que contribuem para integração ensino-serviço-comunidade. Ela acredita que o processo de curricularização da extensão fortalecerá essa integração. Marcio em sua fala destaca o exemplo de construção da Universidade Federal do Sul da Bahia e PNVS Comunidade.	emancipatória. Também foi destacado o diálogo entre o FORPROEX e órgãos governamentais, como o MEC e a CAPES, que tem resultado em maior reconhecimento e suporte financeiro para as atividades extensionistas.	com caráter transformador.		popular. Valorização da extensão como uma dimensão essencial da formação acadêmica, que deve ser integrada de maneira flexível e adaptada às realidades locais e às necessidades das comunidades, evitando a burocratização e o engessamento das práticas extensionistas.

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
ágora 7 **A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar do movimento estudantil**	Liana também lembrou que as diretrizes nacionais do curso visam uma formação geral, crítica, reflexiva e comprometida com a melhoria da qualidade de vida e saúde, além de trabalhar na formulação de políticas, planejamento e desenvolvimento comunitário na área da saúde. Liana destacou em sua fala também a importância de os estudantes estarem envolvidos em todas as fases do processo de construção das ações de extensão. Na fala de Adriana, fica evidente que não é possível formar profissionais de saúde sem que eles se confrontem com a realidade e as diferenças da vida. A experiência prática e o contato direto com a diversidade são fundamentais para uma formação completa e eficaz na área da	A implementação de projetos como o PET Indígena e o PINAB, que conectam estudantes com comunidades indígenas e periféricas, foi destacada como um exemplo de como a extensão pode ser usada para integrar conhecimentos acadêmicos e saberes populares. A curricularização da extensão foi vista como uma oportunidade para que os estudantes se envolvam diretamente com as realidades locais e contribuam para o fortalecimento do SUS.	Liana desatacou alguns desafios: 1. Subfinanciamento; 2. Ausência de Longitudinalidade; 3. Precarização das Relações de Trabalho; 4. Fragmentação Curricular; 5. Sobrecarga de Atividades; 6. Baixa Interdisciplinaridade; 7. Baixa Democratização; 8. Individualismo; 9. Insuficiência de Recursos. Modelo biomédico predominante, que muitas vezes marginaliza os saberes tradicionais e trata as comunidades como meros objetos de estudo, em vez de sujeitos ativos no processo educativo.	A extensão como comunicação.Estímulo à criatividade por meio das tecnologias leves e relacionais. Provoca reflexões sobre temas emergentes e historicamente negligenciados pela universidade, como a saúde indígena, o que detona a necessidade de uma abordagem inclusiva e culturalmente sensível. Desperta reflexões necessárias para o reconhecimento e pertencimento das comunidades. A discussão evidenciou a relevância da extensão universitária no fortalecimento de uma formação acadêmica crítica e conectada com a realidade social.	A proposta é que a extensão seja um processo transversal e contínuo, refletindo o compromisso da universidade com a justiça social e a igualdade. A extensão não deve acontecer apenas no início do curso, mas integrado ao longo de toda formação acadêmica. Criar um ambiente acadêmico que valorize a participação dos estudantes na construção dos currículos e que promova uma abordagem interdisciplinar e intersetorial. As ações extensionistas devem ser acompanhadas por momentos de avaliação e reflexão, garantindo que os projetos sejam continuamente aprimorados e que respondam efetivamente às

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	saúde. Daiana por meio da experiência do PINAB enfatiza a necessidade de uma extensão não de oferta, mas de fazer junto. Participação ativa dos atores sociais. A fala de Denis foi embasada na experiência do PET Indígena, um programa que integra saberes indígenas e ações de saúde. Na perspectiva quilombola, Izabelli destaca que a presença de alunos quilombolas nas universidades ainda é mínima.				necessidades das comunidades envolvidas.
ágora 8 **Os caminhos e as dificuldades para implementação da curricularização da extensão em uma perspectiva dialógica nas universidades e institutos federais**	Santana embasou sua fala nas dimensões “por que”, “para quê” e “como” curricularizar a extensão. No porque e para que, ela destacou a necessidade de fortalecer o compromisso social da universidade com as comunidades. Destacou a necessidade de ações permanentes e não apenas estanques.	A própria característica de interiorização dos institutos federais contribui para realização de atividades alinhadas com as necessidades das comunidades, considerando que os alunos dialogam de forma muito próxima destas comunidades, por fazerem parte delas. A perspectiva de interdisciplinaridade e	Falta de financiamento. Portaria nº 983/2020/MEC, que aumento a carga horária docente mínima do professor EBTT, o que leva a desvalorização da extensão. A lógica produtivista que valoriza a pesquisa em detrimento da extensão. O risco de a extensão ser tratada como um "apêndice" ou atividade	Consolidar o papel social das instituições públicas. A interação com as comunidades baseada em uma escuta ativa e na construção conjunta de soluções.	Discutir o conceito de extensão. Capacitar e sensibilizar servidores para que se envolvam com ações de extensão. Inserir a extensão na pós-graduação também. Criação de políticas institucionais que assegurem o apoio financeiro e logístico para as atividades de extensão. Adaptar as

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	Geísa embasou sua fala em três aspectos: a identidade dos institutos federais, com destaque para verticalização e a interiorização; o conceito de extensão defendido na rede federal, que é um conceito embasado em Paulo Freire e por fim, ela destacou dados da rede federal relacionados a extensão coletados a partir do censo da FORPROEX. Os dados indicam que precisamos caminhar muito para que as ações de extensão sejam acessíveis a todos estudantes de graduação. Allisson destacou também alguns princípios norteadores da formação ofertada nos Institutos Federais: a) formação humana integral; b) o trabalho como princípio educativo; c) o conceito de ciência; d) cultura.	interprofissionalidade está sendo fortalecida cada vez mais, promovendo um diálogo mais profundo entre diferentes áreas do conhecimento e com as comunidades.	secundária dentro dos currículos, em vez de ser integrada de forma orgânica e central.		práticas e metodologias às realidades locais, garantindo que a extensão seja uma resposta direta às necessidades da comunidade e contribua para o desenvolvimento sustentável.

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	Allisson concluiu destacando que esses princípios, juntamente com a curricularização da extensão, desempenham um papel extremamente importante para problematizar que tipo de sociedade desejamos construir. Clarissa em sua fala destacou que os principais desafios da curricularização da extensão é: a) a falta de financiamento; b) os cursos EAD e uma extensão assíncrona; c) cursos noturnos; d) a lógica produtivista, impulsionada por marcos legais, como por exemplo, a Portaria nº 983/2020/MEC.				
ágora 9 **Lançamento da nota técnica sobre a curricularização da extensão**	O principal objetivo dessa ágora foi lançar publicamente a nota técnica sobre a curricularização da extensão, a partir do movimento das ágoras. Os diversos participantes fizeram	A curricularização da extensão em todos os cursos do ensino superior é vista como uma ação relevante que pode ampliar e sistematizar essa prática, garantindo a adoção efetiva de uma relação indissociável	Dificuldades de implementação, como a ausência de uma legislação mais específica, a falta de uma visão e prática unificadas, a resistência de docentes, discentes e gestores, a falta de recursos financeiros,	Fortalecimento do SUS. Protagonismo estudantil. Conexão entre universidade e sociedade, propiciada pela extensão, essencial para a transformação social e para o desenvolvimento de uma formação mais crítica e	Discutir e implementar no Brasil uma política específica para financiamento das ações de extensão. Envolver de forma ativa e crítica os movimentos sociais nas discussões do

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	comentários sobre a nota técnica.	entre ensino, pesquisa e extensão.	humanos e materiais, a burocratização da extensão, a desconexão de certas práticas extensionistas com a realidade social e a falta de integração entre ensino, pesquisa e extensão.	engajada. Proporciona experiências enriquecedoras que complementam o conhecimento teórico e a formação cidadã. A extensão universitária é o caminho para a construção de uma universidade pública popular.	processo de curricularização da extensão.
ágora 10 **A curricularização da extensão, seus desafios e caminhos no olhar dos movimentos sociais populares**	Em sua fala Éricka destacou que destacou que o processo de curricularização da extensão visa agregar os diversos saberes das diversas pessoas, mencionando a importância de identificar quem, dentro da universidade, é realmente comprometido com as questões sociais e com a intenção de ruptura com o sistema capitalista. Ela citou discussões com suas companheiras sobre a necessidade de cuidado ao apoiar e incentivar a extensão, para evitar que ela seja capturada pelo capital.	Crescente conscientização da necessidade de fazer atividades alinhadas aos territórios, integrando-as de forma mais efetiva às realidades locais e às demandas dos movimentos sociais.	Deixar que o capitalismo domine os processos de curricularização da extensão. As contradições que permeiam a extensão e o currículo atual.	Promover o apoio social ao conectar de forma profunda com as resistências e lutas da comunidade. Empoderar pessoas. Construir ações que promovam a transformação da comunidade.	Criação de rodas de conversação entre a academia, especialmente os extensionistas, e os movimentos sociais. Essas rodas de diálogo deveriam incluir lideranças dos movimentos negros, feministas, LGBTQIA+, indígenas, periféricos, dos sem-teto, dos sem-terra, dos que vivem sem comida, sem afeto, sem religiões, e outros grupos marginalizados, para discutir que tipo de extensão realmente desejam.

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	Carlos Silvan enfatizou a necessidade de abordar a curricularização da extensão com uma visão ética e política, antes mesmo de se focar exclusivamente nos aspectos curriculares. Socorro em sua fala demonstrou como a UNB contribui para a resistência e as lutas da comunidade Sol Nascente. Socorro conta também em sua fala como o vínculo com a UNB a empoderou como pessoa, fazendo aquela acreditar no seu potencial. Luiz Penha chama atenção em sua fala sobre a necessidade de ampliar a formação de saúde, considerando as questões da saúde indígena. Kleidson citou que o contato com a universidade, por meio da extensão, levou ele tomar uma decisão importante:				

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	deixar o mundo do vício de drogas e álcool. Hoje, com seu conhecimento popular, ele contribui para formação de diversos profissionais, sendo um mediador entre acadêmicos e usuários.				
ágora 11 **Práticas inovadoras de curricularização da extensão na perspectiva de uma universidade dialógica e socialmente referenciada**	O professor Raul compartilhou a experiência do processo de curricularização da extensão na UNESP. Em sua fala, ele lembrou que a UNESP por ser multicampi possui uma vasta diversidade, o que levou o processo não ser engessado, mas se basearem em duas questões: os princípios da extensão e possibilidade de ações (programas, projetos, eventos...). Outro aspecto interessante destacado Raul foi a questão de cada curso olhar para si mesmo, antes de iniciar o processo de curricularização da	A UFMG, UFFS e UNESP possuem experiências singulares no que diz a respeito o processo de curricularização da extensão, modelos que promovem os princípios fundamentais da extensão, entre eles: o diálogo, a indissociabilidade e transformação social.	Risco de aprisionamento da extensão em estruturas rígidas de currículo, o que pode limitar sua flexibilidade e dinamismo. Financiamento insuficiente para sustentar as atividades extensionistas, principalmente em universidades localizadas em regiões geograficamente desafiadoras, como a UFAM. Falta de recursos para garantir a permanência dos estudantes em programas de extensão.	Trabalhar em rede. Promover atividades compartilhadas com a comunidade. Contribuir para o enfrentamento dos problemas sociais. Valorização dos contextos locais e a colaboração com os movimentos sociais, especialmente no campo da saúde e direitos humanos.	Olhar para o que cada curso já faz de extensão, considerar sua história no processo. Não pode ser processo aligeirado, mas pensando e refletido pelos pares. Não poder ser um modelo único, mas precisa seguir os princípios fundamentais da extensão. Criação de redes temáticas, como exemplificado pela UNESP, se mostrou eficaz em promover interdisciplinaridade e cooperação entre diferentes áreas do conhecimento, ampliando o impacto social das atividades extensionistas. A

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	extensão: o que já vem sendo feito, a história etc. A professora Cláudia destacou que a inserção curricular da extensão representa uma segunda revolução moderna das universidades. A primeira foi a implementação das políticas afirmativas. Na UFMG eles adotam o nome “formação em extensão”. A professora Vanderleia trouxe muito a perspectiva da saúde coletiva e como curricularização da extensão pode contribuir para o enfrentamento dos problemas sociais. O professor Almir trouxe o prisma da inserção curricular da extensão em uma instituição pública do Norte, que possui desafios singulares, como por exemplo, a questões logísticas.				UFMG tem trabalhado com o conceito de "formação em extensão", o que permite uma integração mais dinâmica das práticas extensionistas nos currículos.
ágora 12	Camilo destacou a necessidade de fazer	Experiências como da universidade de Rio	A universidade se fechar. Risco de tratar a	Promover a participação ativa das comunidades	Utilizar metodologias ativas. Buscar

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
Fundamentos e princípios das práticas extensionistas na América Latina e África e os caminhos para a consolidação de uma perspectiva dialógica	uma extensão baseada na participação ativa das comunidades, para isso ele vê que é necessário constante diálogo, parcerias com outras instituições, um currículo voltado para educação cidadã, a utilização de metodologias ativas e capacitação continuada sobre extensão. Flávia destacou a importância de ter participado de um projeto de extensão e lido Comunicação e Extensão, ainda na graduação. Isso fez com que ela entendesse o que é extensão, de uma verdadeiramente dialógica. Na experiência do curso de Medicina na Argentina, os eixos formativos são propostos de forma que rompe com a ideia tradicional de currículo. A proposta que é os alunos estude foram das salas de aulas, em contato direto com a	Negro – Argentina e o Extelar. Temos base teórica: livro comunicação ou extensão (Paulo Freire).	extensão apenas como uma forma de "exportar" conhecimento acadêmico para as comunidades, sem levar em conta as particularidades e os saberes locais. Extensão como invasão cultural. Tendência de usar a extensão apenas como uma ferramenta para produção acadêmica, sem retorno significativo para as comunidades envolvidas,	nas ações de extensão. Propor soluções reais para os problemas da comunidade. Promover uma extensão que não é apenas um complemento à formação acadêmica, mas uma parte central do processo educativo, capaz de gerar mudanças sociais significativas.	parcerias com outras instituições. Promover formação para o corpo docente sobre a extensão. Entender que outros espaços também são espaços de aprendizagem. Utilização de metodologias de pesquisa não tradicionais, como, por exemplo, a pesquisa-ação.

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	comunidades. No Extelar utiliza-se a pesquisa-ação como principal método de pesquisa, reconhecendo que o pesquisador não possui um papel superior.				
ágora 13 **Os desafios para a curricularização da Extensão nos Institutos Federais e as possibilidades de aproximação com a perspectiva teórico-metodológica proposta por Paulo Freire**	Wilson destacou um breve histórico da extensão, lembrando que ela assumiu e assume diferentes funções. Edvaldo compartilhou a experiência do processo de curricularização da extensão no IFPA. Um aspecto exitoso lá, foi o processo de sensibilização de por que se fazer extensão no currículo. Tomé em sua fala sobre uma descrição histórica de como o conceito de extensão esteve posto em diferentes épocas. Afirmou que a curricularização da extensão reforça a dimensão educativa da extensão e o	Sensibilização dos docentes da extensão como dimensão educativa. Ressignificar os projetos pedagógicos. Institutos como o IFPA têm adotado metodologias como o projeto integrador, que facilita a conexão entre as disciplinas e as atividades de extensão, permitindo uma formação mais holística e engajada dos estudantes.	Trabalhar de forma interdisciplinar, mas avaliar de forma individual e tradicional. Inserir a extensão no currículo por mera obrigação. Compreensão da concepção de extensão no âmbito da comunidade acadêmica. O percentual de 10% estabelecido é muito alto e que irá comprometer os conteúdos necessários a formação profissional. Aproximação com as áreas de grande pertinência social. Recursos orçamentários para viabilizar a efetivação da curricularização da extensão. Currículo	Romper com o modelo de educação cartesiano e promover uma educação para emancipação. Pode “iluminar a o currículo”.	Iniciar por um processo de sensibilização do porque a extensão precisa estar de forma sistematizada no currículo. Utilizar uma abordagem interdisciplinar que promova a integração de diferentes áreas do conhecimento em torno de eixos temáticos ou problemas reais enfrentados pelas comunidades. As atividades de extensão precisam ser planejadas e executadas em colaboração com as comunidades. Superar a visão fragmentada do currículo e adotar

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	protagonismo estudantil. Em sua fala Josi destacou quatro desafios da curricularização da extensão: a) Compreensão da concepção de extensão no âmbito da comunidade acadêmica; b) O percentual de 10% estabelecido é muito alto e que irá comprometer os conteúdos necessários a formação profissional; c) aproximação com as áreas de grande pertinência social; d) recursos orçamentários para viabilizar a efetivação da curricularização da extensão. Ana destacou que na verdade discutir curricularização da extensão é discutir currículo e isso é muito desafiador.		cartesiano que temos hoje. A extensão se transformar em uma ferramenta de captação de recursos através de prestações de serviços.		uma perspectiva mais integrada e flexível.
ágora 14	Flávia destacou a experiência do curso de saúde coletiva do	Algumas instituições têm avançado na adoção de	Estar no documento (PPC), mas na prática não conseguirmos	Assumir uma dimensão anticolonialista.	Contar com a participação dos diversos atores

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
O lugar e as contribuições da Extensão em Educação Popular para a formação e o ensino superior e a interprofissionalidade	Campus Ceilândia da UnB, um curso que nasceu da luta dos movimentos populares. Muna centralizou sua fala na questão da colonialidade, diferenciando-a do colonialismo. Ela enfatizou a importância da colonialidade como um referencial que explora as relações de poder e os processos históricos que moldam dinâmicas cotidianas, originadas de eventos macro-históricos. Marcelo destacou a necessidade urgente de a universidade refletir sobre seu papel na construção de uma sociedade mais justa, criticando a tendência de se afastar das realidades sociais e se concentrar em formações técnicas desvinculadas das necessidades reais das comunidades. Valéria em sua fala destacou dois exemplos de ações de extensão: a	metodologias participativas inspiradas pela Educação Popular. Essas instituições têm buscado integrar as atividades extensionistas diretamente nos currículos, utilizando a extensão como uma ferramenta para promover uma educação crítica e reflexiva.	materializar uma extensão emancipatória. Risco de que a curricularização da extensão se torne um processo meramente formal	Valorização dos povos minoritários.	(docentes, estudantes, egressos, comunidade) no processo de discussão de inserção curricular da extensão. Valorizar e insistir na relevância dessas experiências que são profundamente comunitárias e embasadas em vivências fortes e constitutivas.

Identificação da ágora	Principais destaques	Avanços na inserção curricular da extensão	Armadilhas e contradições	Potencialidades da EP	Estratégias e alternativas para inserção curricular na EP
	primeira de Oaxaca – México e a segunda o projeto Rosas do Ventos de Brandão.				

ANEXOS

ANEXO A – NOTA TÉCNICA SOBRE O PROCESSO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E A FORMAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA

CONTEXTUALIZAÇÃO

Historicamente, é possível afirmar que, dentre outros movimentos, experiências e formulações importantes constituintes do Movimento pela Reforma Sanitária, algumas práticas de Extensão Universitária tiveram um papel significativo para a constituição da Saúde Coletiva no Brasil. Especialmente a partir da década de 1970, diferentes iniciativas extensionistas (muitas das quais ainda com caráter informal e não institucionalizadas) garantiram oportunidades de inserção de estudantes, docentes, pesquisadores e profissionais da área de saúde em diferentes contextos, vivenciando a realidade do povo brasileiro e propiciando a comunicação e o diálogo com as necessidades das pessoas, bem como os seus saberes e suas ações de cuidado de saúde comunitária, adensando a conexão desses atores com as lutas sociais populares, em especial a busca pela afirmação e conquista da saúde como direito. Foi por meio da Extensão, entendida como mergulho de estudantes na realidade social e também compreendida como comunicação com os sujeitos dessa realidade, que muitas das lideranças da Saúde Coletiva brasileira iniciaram sua jornada formativa e suas experiências profissionais (Cruz; Vasconcelos, 2017).

Também por isso, pode-se dizer que foi na área da Saúde, em especial com a Saúde Coletiva, que muitas experiências de Extensão Universitária passaram a ser mais desenvolvidas, aperfeiçoadas, sistematizadas e adensadas, do ponto de vista teórico e metodológico. A conexão humana singular favorecida pelas práticas extensionistas em Saúde Coletiva mobilizava a criação de uma relação de confiança e reciprocidade no contato dos extensionistas com os processos de saúde/doença das populações, tendo contato com crises, sofrimentos, dilemas e dificuldades sociais graves, oportunizando intensa inserção comunitária, fortalecimento de sociabilidades marcadas pelo vínculo afetivo e uma relação de trabalho permeada pela cooperação, pela construção compartilhada e pela amorosidade. Com isso, muitos projetos de Extensão na Saúde Coletiva, especialmente desde os anos de 1980, passaram a ser reconhecidos como metodologias extensionistas e de formação profissional

socialmente referenciada por todo o país, fazendo das práticas de Extensão realizadas nos contextos da Saúde Coletiva destaques no que se refere às potencialidades e ricos desdobramentos da inserção curricular da Extensão nos cursos superiores da área da saúde (Cruz; Vasconcelos, 2020; Fleuri, 2019).

A Extensão Universitária está inserida na Constituição Federal Brasileira de 1988 através do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prevista no art. 207 Configura-se como um movimento estratégico de aproximação, comunicação e oportunidade de diálogo entre a universidade/sociedade para a transformação social. Mas para compreender a Extensão, é preciso pensar sobre algumas perspectivas, sabendo que todas elas estão em diálogo com os processos de formação universitária que, no Brasil, vem sofrendo influências e disputas políticas históricas, a partir de tensionamentos entre diferentes concepções de educação, como a libertária/popular versus a educação hegemônica tradicional/bancária (Brasil, 1988; Freire, 1994, 1996).

Como marco institucional, desde 1987, o Fórum de Pró Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) se apresentou como ator essencial nessa construção, ressignificando, impulsionando e formalizando a Extensão para dentro das instituições e como via para a comunicação com a sociedade. A valorização institucional da extensão, o respeito e a força política que ela tem se enraizou no conceito: “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (FORPROEX, 2007, p.12).

Em processo protagonizado pelo FORPROEX, em 2012 foi aprovada a Política de Extensão Universitária no XXXI Encontro Nacional/Manaus/AM, antecedida pelo Plano Nacional de Extensão de 1999, e que refletiu acúmulos gestados nas discussões prévias no XXVI Encontro Nacional, novembro/ 2009/ RJ e no XXVII Encontro Nacional do FORPROEX, Fortaleza /CE/2010.

Foi partir de 2018 que a Política de Extensão ganha impulso com a Resolução 07/2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que aprovou a inserção curricular obrigatória da Extensão em todos os cursos de Ensino Superior no Brasil, públicos e privados. Ao instituir as diretrizes para a implementação nas IFES, a Resolução implicou também o compromisso de, até ao final de 2022, orientar os processos de curricularização da extensão voltados para: a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade; a formação cidadã dos

estudantes; a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a articulação entre ensino/extensão/pesquisa; ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, cientifico e tecnológico.

Neste percurso, é importante lembrar que o cenário político que propiciou a inserção da estratégia de implantação da extensão curricularmente, iniciou atrelada a um governo comprometido com o fortalecimento dos direitos sociais e defesa da democracia, com o apoio institucional de reformulação dos currículos, problematização e mudanças pedagógicas voltadas para estruturas menos tradicionais e fechadas, e reformas curriculares, estimulando uma formação em saúde mais crítica, problematizadora e engajada com os problemas sociais. A partir do golpe institucional de 2016, houve uma desaceleração desses processos, principalmente nos setores de saúde e educação, com a ascensão assustadora de grupos ideologicamente organizados que passaram a defender a educação tradicional e conservadora, no modelo clássico jesuíta com ataques e ameaças aos processos pedagógicos geradores de ação-reflexão-ação.

Esta percepção política é essencial para compreender o contexto e o ritmo do processo que envolve a Extensão Universitária na estrutura institucional das Instituições de Ensino Superior desde sua origem. A concepção de currículo estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) reconhece a Extensão como parte integrante da estrutura da formação em nível superior, contudo é somente em 2014 que a extensão é inserida com um eixo institucional com a sua inclusão como Meta 12, da Estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Neste cenário, ressaltamos a atuação atenta e de resistência da Abrasco, pelas suas instâncias e, especialmente, por meio do GT Educação Popular e Saúde fomentando, apoiando e promovendo reflexões-ações na perspectiva de valorizarmos a extensão, articuladamente aos debates sobre formação e estratégias pedagógicas em Saúde Coletiva nos cursos da área da saúde.

O PROCESSO DE DISCUSSÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA ABRASCO

No contexto da atual gestão da Abrasco, foi inserida, na Carta de Compromissos em Julho/2021, a ampliação dos debates em torno da importância da

Extensão Universitária na Saúde Coletiva, na perspectiva de promover o diálogo entre a universidade e os movimentos sociais, tendo na educação popular, especialmente na perspectiva freiriana, um referencial destacado, na direção de metodologias extensionistas dialógicas, participativas e socialmente compromissadas.

A Extensão Popular, a partir da proposta freireana, é o ponto de partida para o início do fazer extensionista. É na realidade social que os projetos se iniciam e fortalecem, encontrando respaldo ético e político nas universidades. As atividades iniciais extensionistas populares se deram no contexto da Ditadura Militar, envolviam jovens, trabalhos sociais e comunitários, entidades religiosas e políticas e participação social com professores(as), estudantes e técnicos(as) universitários(as). Esses grupos entendiam ser função social da universidade contribuir para a superação da fome e dos problemas sociais (Cruz; Vasconcelos, 2017; Melo, 2014).

Desde 2022, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), reafirmando seu compromisso político e social com a formação profissional posto na Carta de Compromissos proposta de nossa atual gestão, através de um espaço compartilhado entre a Diretoria e vários de seus Grupos Temáticos, Comissões e Fóruns, vem pautando debates e reflexões em torno da Curricularização da Extensão nas graduações e pós-graduações e os desafios, potencialidades e as possibilidades postas diante da formação em Saúde Coletiva para todos os níveis e profissões da saúde.

Inicialmente, foi realizada no segundo semestre de 2022 uma Série de ágoras em torno dessa temática, as quais foram planejadas, coordenadas e desenvolvidas por representantes de variadas instâncias e espaços da Abrasco, trazendo também convidados(as) de outras instituições e movimentos que venham discutindo e refletindo sobre essa questão. Essa série resultou na realização de 04 ágoras, com conteúdos densos, provocativos e reflexivos na direção de tanto problematizar os caminhos atuais da Extensão e sua curricularização na Saúde Coletiva, como de apontar estratégias e experiências históricas e atuais relevantes no sentido de compartilhar experiências e contribuir com o aprimoramento dos processos realizados por diferentes sujeitos de regiões e instituições de ensino do país.

Ante ao exposto, considerando o desejo de sistematizar os conhecimentos e as potentes reflexões tecidas na Série de ágoras de 2022, como também de continuar alimentando e aprofundando o debate no atual contexto de 2023, a Abrasco, através

de representantes da Diretoria e de diferentes GTs, Comissões e Fóruns, dará sequência a esse processo coletivamente construído de discussão.

Para tanto, vêm sendo realizadas em 2023 oficinas internas aos membros da Diretoria e de diferentes GTs, Comissões e Fóruns da Abrasco, bem como uma nova Série de ágoras. Todo esse processo está sendo apoiado pelo Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que tem consolidada trajetória de pesquisa e produções em torno da temática da Extensão, desde 1999. O EXTELAR contribuirá na sistematização das ágoras 2022 e 2023 e no delineamento de dois produtos: um Caderno de Curricularização da Extensão em Saúde Coletiva (sistematização das ágoras 2022), e um Dossiê Temático em Revista da Área (sistematização das ágoras 2023).

PROPOSIÇÕES DA ABRASCO PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA

Fundamentalmente, chegou-se, nessa Série, ao entendimento de que é central que as pessoas envolvidas no debate, e suas instituições, reflitam profundamente não tanto sobre como curricularizar a extensão, mas sobre que perspectivas teóricas, metodológicas e políticas de Extensão se deseja curricularizar, de modo a se pensar as epistemologias, ontologias e metodologias das práticas extensionistas, as abordagens educativas e as intencionalidades e compromissos sociais das mesmas.

Entendemos que a Abrasco tem um importante papel político em protagonizar o processo de acompanhamento da proposta da curricularização da Extensão na formação em Saúde Coletiva, para todas as profissões da saúde, a fim de colaborar para que a natureza da prática extensionista seja preservada, aprimorada e fortalecida ao longo do processo, sem perder de vista o diálogo, indissociável, com o ensino e a pesquisa para a transformação social na (re)construção de uma sociedade democrática, inclusiva e justa.

A Extensão nos provoca ponderar que, por mais profundo, rigoroso e pertinente que possa ser, o conhecimento científico pouco terá utilidade e sentido se não for produzido e aplicado de forma contextualizada a cada realidade. As experiências de Extensão curricularizada podem, assim, deflagrar abordagens e perspectivas nas quais o conhecimento científico possa ser produzido e aplicado de uma forma construtiva e propositiva. Assim, a ciência não deixa de ser aplicada e de ter um

sentido importante na construção das ações de saúde nos territórios, mas essa aplicação passa a não se dar apenas de uma forma mera e puramente técnica, feita e imposta independente do contexto. É uma aplicação edificante por ser construtiva e feita de acordo com os saberes e as experiências, os tempos e as especificidades de cada contexto, de cada comunidade, de cada território.

Assim, enquanto Abrasco, posicionamo-nos a favor de projetos e programas de Extensão que valorizem práticas educativas em saúde de forma compartilhada e dialógica com a população. Com isso, aos poucos, desconstruindo perspectivas de educação em saúde predominantemente normativas e prescritivas. Sugere-se a ampliação do debate e das reflexões em torno do tema em nossa comunidade acadêmica, de maneira que se propicie uma maior difusão de experiências participativas e dialógicas de Extensão, calcadas nos processos de construção social e coletiva das ações de saúde, reconhecendo inclusive o papel de pessoas (lideranças comunitárias e profissionais de saúde) que já vinham tendo uma atuação central na saúde em seus territórios. Em todos os territórios, principalmente naqueles que convivem com exclusão social, sempre tivemos pessoas dentro das comunidades que se dedicaram a cuidar das outras e articular possibilidades e estratégias de resistência, de enfrentamento aos processos de vulnerabilização social da população.

Em nosso olhar, a inserção curricular da Extensão pode, na essência de sua proposta, desenvolver iniciativas de promoção da Saúde de forma ampla em cada território e cada equipe, de maneira a corroborar a possibilidade dos serviços de saúde serem, também, centros de referência e de apoio social para que a comunidade, as várias instituições presentes em cada território, possam ter apoio na construção de projetos para enfrentamento aos problemas sociais, econômicos e políticos presentes em cada realidade e, dessa maneira, enfrentar os determinantes do processo saúde-doença, galgando possibilidades em que esses territórios possam ser saudáveis e sustentáveis.

Não obstante, é central ponderar a relevância de que tais práticas extensionistas contemplem dinâmicas e procedimentos que promovam, o mais possível, o protagonismo dos(as) estudantes e suas possibilidades de exercitar um olhar crítico, proativo, criativo e propositivo ante a realidade social e os necessários enfrentamentos e trabalhos demandados para a superação de seus principais desafios.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Nessa direção, urge que os processos de inserção curricular da extensão não se reduzam à creditação da mesma, ou a disciplinarização dessa importante dimensão universitária, de modo a prevenirmos a presença da Extensão nos currículos de forma apenas entendida como uma disciplina, evitando-se, assim, a "burocratização" da Extensão, pois isso anula seu potencial transformador.

Convidamos toda a comunidade da Abrasco a participar também desse novo ciclo de debates e acompanhar seus desdobramentos. Centralmente, estamos profundamente dedicados(as), afetados(as) e provocados(as) a pensar em caminhos e iniciativas que promovam práticas e experiências de Extensão orientadas por uma metodologia dialógica, socioculturalmente sensível, participativa, decolonial e socialmente referenciada, situada na ótica da construção compartilhada e engajada do conhecimento e da ação social.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Caminhos da aprendizagem na extensão universitária**: reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop). São Paulo: Hucitec, 2017.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; VASCONCELOS, Eymard Mourão. Desvelando processos formativos das práticas extensionistas em educação popular na saúde. **Interagir**: pensando a extensão, n. 27, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Extensão universitária**: organização e sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

MELO, José Francisco de. **Extensão popular**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014.

REFERÊNCIA SUGERIDA

PRADO, Ernande Valentin do *et al*. **Caderno de extensão popular**: textos de referência para a extensão universitária. Projeto de pesquisa e extensão VEPOP-SUS Vivências de extensão em Educação Popular e saúde no SUS. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.