

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DARLAN PEZ WOCIECHOSKI

**Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação:
a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ**

SÃO PAULO

2021

DARLAN PEZ WOCIECHOSKI

**Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação:
a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

We Wociechoski, Darlan Pez
Estratégia política de inserção curricular da
extensão nos cursos de graduação: a construção
nacional do texto e a implementação na UFRJ / Darlan
Pez Wociechoski; orientador Afrânio Mendes Catani. --
São Paulo, 2021.
207 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Extensão universitária. 2. Curricularização.
3. Política educacional. 4. Educação superior. 5.
Burocracia. I. Catani, Afrânio Mendes, orient. II.
Título.

WOCIECHOSKI, Darlan Pez. **Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação: a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ**. 2021. 206 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovado em 21 de Setembro de 2021.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (Presidente)
Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Alvaro Augusto Comin
Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Junior
Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini
Escola de Humanidades – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luiz (*in memoriam*) e Sandra, pelo apoio, carinho e compreensão. Amo vocês!

Ao professor Afrânio, por ter acolhido a minha proposta de pesquisa e pela orientação, meu muito obrigado!

Ao professor Marcio Silva Rodrigues, pelo apoio para eu entrar no doutorado, minha gratidão e admiração pelo teu trabalho!

Ao pessoal “de” Pelotas: a parceria sincera e fraternal do Roberto, do Lincoln e do Gustavo. À generosa e estimada Andressa e todos/as que a cercam – muito obrigado por tudo! À minha amiga Susane, um afeto que faz parte da minha vida, muito obrigado a ti e a tua irmã, a Simone, por todo o apoio no doutorado. À Larissa, amiga querida de todas as horas, e ao Gabriel, que me ampararam em momentos difíceis. Ao professor Sérgio Botton Barcellos e às suas aulas, que me ajudaram a construir esta tese.

Às pessoas “de” São Paulo, aos meus amigos da república, em especial ao Victor e ao Danilo, foi muito bom ter conhecido vocês. Ao pessoal da pensão “da Cida”, obrigado pelas conversas e companheirismo. À Cris Nadaletti, sem a qual fazer esta tese teria sido mais difícil, minha gratidão! Às colegas Ananda, Cynthia e Vanessa, que foram tão legais comigo. Às pessoas que conheci e às amizades feitas por conta dos cursos de inglês do INCO-CEPEL e da AUCANI. Ao grupo do NAI, pela convivência e parceria, em particular a Ana Luzia e a professora Sônia Kruppa, que me supervisionou no PAE. Ao professor Valdir Barzotto, pelo apoio e incentivo nos meus estudos. Aos professores Afrânio Catani, Álvaro Comin, Ariovaldo de Oliveira e as *teachers* Lélia, Sílvia e Tatiana, pelos ensinamentos em seus cursos. Aos professores e técnico-administrativos da USP, meu reconhecimento pelo trabalho de vocês! Aos membros das bancas de qualificação e final, muito obrigado!

Ao povo do Rio, aos professores UFRJ – que gentilmente contribuíram com a minha pesquisa e que são batalhadores incansáveis na democratização da educação superior brasileira – e à estimada Marina Ferreira, muito obrigado!

À CAPES e à minha mãe, pelo suporte financeiro. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

WOCIECHOSKI, Darlan Pez. **Estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação: a construção nacional do texto e a implementação na UFRJ**. 2021. 206 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O objetivo principal deste trabalho foi analisar a burocratização da educação superior brasileira através das ações e representações sociais dos agentes envolvidos na trajetória da estratégia política de curricularização da extensão em cursos de graduação. A investigação situou-se no campo de conhecimento em políticas educacionais e envolveu a análise da extensão propriamente dita e através do ensino, da pesquisa e da gestão, bem como do acesso aos cursos de graduação. A investigação foi dividida em duas etapas e apresentou uma abordagem eminentemente qualitativa, que demandou a coleta e análise de documentos e, em menor medida, de dados estatísticos, material bibliográfico, entrevistas com docentes, entre outros materiais relacionados ao ciclo da política estudada. Na primeira etapa, foram analisados os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014 e a Resolução nº 7 de 2018 do Conselho Nacional de Educação atinente ao tema da extensão universitária. Os resultados da primeira etapa demonstraram que os textos sobre a curricularização da extensão foram produzidos dentro de um contexto que favoreceu o seu caráter burocrático-permanente. Esse traço confere harmonia entre os poucos membros do campo acadêmico e o amplo contingente de pessoas fora-do-campo, bem como a perpetuação do Brasil na divisão do trabalho mundial. A segunda etapa de pesquisa, alusiva à implementação da política, foi realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que se mostrava pioneira nesse processo. Apesar dos inúmeros percalços nessa segunda etapa, foi possível analisar esse microcontexto político, dentro da UFRJ. Os resultados da segunda etapa de pesquisa trouxeram indícios de que esta política em estudo foi apenas mais uma estratégia burocrática-permanente de agentes acadêmicos vinculados à extensão, pois não implicava em um significativo contexto de democratização da universidade, sequer visando fomentar a indissociabilidade das atividades acadêmicas. Concluímos a partir dos resultados apresentados que a estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras foi mais um dispositivo burocrático lançado por agentes no interior do campo acadêmico. Não nos furtamos, porém, de indicar na conclusão deste trabalho a premência da abertura das universidades para todos os brasileiros, a qual deve ser acompanhada de mudanças sociais, econômicas e políticas profundas, a fim de romper com condição semiperiférica do país, bem como da pertinência da gestão universitária compartilhada com a comunidade interna e externa. Apontamos, ainda, a necessidade de se potencializar a extensão feita de forma crítica e indissociável de ensino e pesquisa. Inclusive, destacou-se o recurso de disciplinas mistas, optativas e livres, que estejam atreladas aos programas acadêmicos unificados, que possam ser oferecidos a todos os estudantes universitários.

Palavras-chave: Extensão universitária. Curricularização. Política educacional. Educação superior. Burocracia.

ABSTRACT

WOCIECHOSKI, Darlan Pez. **Political strategy for the integration of community outreach projects and programs in higher education course curriculum: the national construction of the text and its implementation at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ)**. 2021. 206 s. Doctoral thesis – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This work aims to analyze the bureaucratization of Brazilian higher education through the social actions and representations of agents involved in the trajectory of the political strategy for the curricular insertion of community outreach projects and programs in higher education course curriculum. The methodology involved the analysis of the community outreach activities itself, teaching, research and management issues, as well as the access to higher education. The research process was divided in two parts and presented an eminently qualitative approach, which required the collection and analysis of documents and, to a lesser extent, statistical data, bibliographic material, and interviews with professors, among other materials related to the policy cycle. In the first part, we analyzed the National Education Plan (PNE – *Plano Nacional de Educação*) from 2001 to 2011, the National Education Plan (PNE) from 2014 to 2024, and Resolution 7/2018 of the National Council of Education (CNE – Conselho Nacional de Educação) concerning the community outreach programs. The results revealed that the texts about community outreach programs as part of the curriculum favored the continuing bureaucratic process. This characteristic provides balance between the few academic members and the large number of nonacademic people, despite the perpetuation of Brazil's position in the world division of labor. The second research part concerns the implementation of this higher educational policy, and happened at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), a pioneer institution in this process. The second stage results indicated that this policy was just another bureaucratic-permanent strategy of academic agents connected to community outreach programs, because it did not provide a significant context of university democratization, nor did it aim to promote the connection of academic activities. Finally, we concluded that the political strategy for the integration of community outreach programs in the undergraduate courses of Brazilian higher education institutions was another bureaucratic device promoted by agents in the academic institutions. Therefore, it is important to open the universities for all Brazilians, and this process must be followed by deep social, economic and political changes, in order to break the country's semi-peripheral condition. Moreover, we highlight the relevance of sharing the university management with the internal and external community. Besides, it is necessary to promote community outreach programs in a critical and inseparable way from teaching and research, as in “mixed” subjects, which are linked to unified academic programs that may be offered to all university students.

Keywords: Community outreach. Curricularising. Education policies. Higher education. Bureaucracy.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADRO E TABELA

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presenciais (1991-2005)	34
Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância (2006-2018)	34
Gráfico 3 – Curricularização da Extensão por cursos	132
Gráfico 4 – Curricularização da Extensão por alunos	132
Quadro 1 – Concepções de Extensão	37
Tabela 1 – Matrículas nos cursos de graduação em 2018	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ACE	Atividade Curricular de Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CM	Campus Macaé
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CLA	Centro de Letras e Artes
CT	Centro de Tecnologia
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONFETEC	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
CEG	Conselho de Ensino de Graduação
CEU	Conselho de Extensão Universitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF/88	Constituição Federal de 1988
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEM	Democratas
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FNES	Fórum Nacional de Educação Superior
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

MEC	Ministério da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMC	Organização Mundial de Comércio
ONG	Organização Não Governamental
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PL	Partido Liberal
PPS	Partido Popular Socialista
PP	Partido Progressista
PR	Partido Republicano
PSL	Partido Social Liberal
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
ProUni	Programa Universidade para Todos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PR-5	Pró-Reitoria de Extensão
RCS	Requisitos Curriculares Suplementares
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
UB	Universidade do Brasil
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O CONTEXTO	18
1.1 O multicampo acadêmico	18
1.2. O campo acadêmico mundial e nacional	21
1.2.1 Breve histórico da extensão e do acesso à educação superior no Brasil.....	28
1.2.2 Concepções de extensão	36
1.3 Considerações finais do capítulo.....	41
2 AS CONSTRUÇÕES DOS TEXTOS DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO.....	44
2.1 O Plano Nacional de Educação 2001-2010 – a primeira tentativa de institucionalização do “serviço civil [obrigatório]”	45
2.1.1 As propostas da oposição e do governo.....	46
2.1.2 A tramitação do Projeto de Lei no Legislativo.....	53
2.1.3 O PNE 2001-2010	57
2.2 O Plano Nacional de Educação 2014-2024 – a qualificação do ensino superior através da extensão universitária deslocada.....	59
2.2.1 As propostas das conferências temáticas.....	60
2.2.2 A CONAE 2010	66
2.2.3 Projeto de Lei 8.035/10 – a proposta do Executivo.....	68
2.2.4 Tramitação no Legislativo.....	70
2.2.5 PNE 2014-2024	73
2.3 Resolução CNE nº 7 de 2008 – A diretriz relativa (apenas) à extensão.....	75
2.3.1 Minuta e Audiência pública.....	76
2.3.2 Os pressupostos teóricos do parecer final.....	78
2.3.3 A resolução.....	79
2.4 Considerações finais do capítulo.....	83
3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DA UFRJ.....	89
3.1 A Universidade Federal do Rio de Janeiro	90
3.2 A extensão da UFRJ: o microcontexto da produção de texto	101
3.2.1 Gestão 2005-2011 da PR-5.....	101
3.2.2 Gestão 2011-2015 da PR-5.....	105

3.2.3 Gestão 2015-2019 da PR-5.....	117
3.2.4 A extensão e outras atividades acadêmicas ao longo das gestões	120
3.2.5 Amarrações finais do microcontexto de produção de texto.....	122
3.3 A inserção da extensão nos cursos de graduação da UFRJ: microcontexto da prática....	123
3.3.1 Extensão universitária: um instrumento de luta.....	124
3.3.2 A extensão através da gestão acadêmica	129
3.3.3 A extensão por trás das grades curriculares.....	131
3.3.3.1 A inserção de 10% dedicados apenas à extensão somente nos cursos de graduação....	131
3.3.3.2 As disciplinas mistas versus RCS: a questão universitária	136
3.3.4 A curricularização da pesquisa.....	138
3.3.5 A extensão (ou o alargamento) da comissão universitária	141
3.3.6 Apontamentos finais do microcontexto da prática	144
3.4 O contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política	145
3.4.1 A delinquência do <i>Homo academicus brasiliensis</i>	146
3.4.2 Por uma receita de bolo com rendimento para todos.....	148
3.5 Considerações finais do capítulo.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES.....	175
Apêndice A – Aspectos metodológico-operacionais da pesquisa	176
Apêndice B – Roteiro de entrevista.....	188
Apêndice C – Termo de Consentimento	189
Apêndice D – Tabela de cursos.....	190
ANEXOS	203
Anexo A - Organograma da UFRJ.....	204
Anexo B - Organograma Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ	205
Anexo C – Grade do Curso de Administração no SIGA (parte inicial da página).....	206

INTRODUÇÃO

Existe uma diversidade de burocracias historicamente forjadas e integradas à sociedade global (LEFORT, 1984) e “a construção do Estado como metacampo, como poder de construção de todos os campos, [passa pela] construção de cada um dos campos” (BOURDIEU, 2014, p. 368). No campo acadêmico ou universitário brasileiro, nessa perspectiva, são emblemáticos os movimentos iniciados desde a década de 1960 procurando por racionalização e eficiência administrativas (CHAUÍ, 2003; LUCE; MOROSINI, 2005; ROTHEN, 2008; MARTINS, 2009) e, recentemente, por justiça social (BARREYRO; COSTA, 2015).

Um desses movimentos, com vistas a aproximar as universidades ao restante da sociedade, ampliando seu compromisso social (CATANI; ALMEIDA JÚNIOR, 2006), surgiu no meio acadêmico: a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação – a chamada **curricularização da extensão**. Tal proposta foi formalizada na estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que pretende “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014), e culminou na Resolução nº 7 de 18 de Dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2018a).

A fim de orientar a presente investigação, formulamos a seguinte questão: **em que consiste a estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras?**

Para responder a essa pergunta, foi necessário construir um amplo e longo caminho de pesquisa, a começar pelo fato de que a extensão vista como parte do currículo não foi uma ideia inédita, afinal no Plano Nacional de Educação 2001-2010 ela já figurava na meta 23 (BRASIL, 2001). Além disso, pode-se traçar um fio histórico mostrando que essa ideia advém no processo de flexibilização dos currículos, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e no bojo da almejada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – consagrada pelo Art. 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A indicação da extensão como componente curricular está fomentando práticas e reflexões em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do Brasil

(DALMOLIN; VIEIRA, 2015; IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015; COELHO, 2017; FROS, 2017; GADOTTI, 2017; RESENDE et al., 2017; SANTOS, 2017; DALLA CORTE et al., 2018; CERETTA; VIEIRA, 2019; DIAS DA MOTA et al., 2019; ANDRADE et al., 2019; SERVA, 2020). Podem ser vistos processos semelhantes em outros países da América do Sul, como na Argentina (ÁVILA HUIDOBRO et al., 2014; MICHELE; GIACOMINO, 2015; LOUSTAUNAU; RIVERO, 2016; HOJSGAARD; CHRISTENSEN, 2017) e, desde 2010, no Uruguai (AROCENA, 2011; CSEAM, 2011; TOMMASINO; RODRÍGUEZ, 2011; GONZÁLEZ; GRABINO; SANTOS, 2017).

A maioria dos trabalhos de pesquisadores da área, como os citados anteriormente, defendem enfaticamente a extensão universitária e são fundamentados no enfoque crítico-participativo. Esse enfoque começou a ganhar mais espaço na academia latino-americana durante a década de oitenta, através de autores como Darcy Ribeiro, Paulo Freire e José Medina Echavarría, bem como, na década de 1990, esses intelectuais “se veriam reivindicados [...] quando surgem os novos paradigmas de ciência” (GARCÍA-GUADILLA, 2011, p. 16-17). É importante ressaltar, também, que a esses primeiros pensadores somou-se a influência de Boaventura de Sousa Santos (2011), dando novos contornos aos estudos de educação superior e à discussão da extensão universitária. Além disso, as propostas e fundamentações dos enfoques participativos foram construídas, principalmente, em contraposição às concepções e práticas de extensão assistencialistas, segundo assinala Gadotti (2017). Percebe-se, então, a complexidade e a trajetória desse amplo debate sobre e entre as concepções de extensão universitária ao longo dos anos (SOUSA, 2001, 2010; JEZINE, 2004).

O estudo de Silva (2001) contribuiu com a identificação e sistematização de três concepções de extensão presentes no cotidiano universitário brasileiro: 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 estrutura própria e efetivar-se através das atividades de ensino e pesquisa, passando, assim, “a ser entendida como matéria de currículo” (SILVA, 2001, p. 98).

Assentimos, pois, à última concepção descrita pela autora, a qual visa romper – parafraseando Botomé (2001, p. 160) – com o papel anteriormente atribuído a ela de redimir um ensino alienante e uma pesquisa alienada. A concepção crítica de extensão universitária aponta ainda para um rompimento epistemológico no processo de produção e compartilhamento de conhecimentos e saberes, pois “derruba a tese de neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários” (CUNHA, 2012, p. 21). Integrando-se, assim, tanto ao viés comunicacional-dialógico de Paulo Freire (2006) quanto à ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos (2011).

É relevante frisar, entretanto, que a extensão, de modo análogo às considerações de Maurício Tragtenberg (1977) sobre as teorias da administração de empresas, também pode fazer parte de um complexo fenômeno burocrático, porque atua em nível ideológico e operacional. No plano ideológico, os agentes do campo acadêmico (sejam eles burocratas e/ou capitalistas culturais) deformam a realidade em suas representações, como assinalou Bourdieu (2004). Assim, “a burocracia protege uma generalidade imaginária de interesses particulares” (TRAGTENBERG, 1977, p. 24).

No plano operacional, esse mesmo movimento se realiza quando as atividades de extensão aparecem como metodologias, técnicas e práticas com o objetivo de harmonizar as relações entre universidade e sociedade. A extensão universitária, assim como as teorias de administração analisadas por Tragtenberg (1977), adapta-se conforme a realidade histórica e geográfica, mas obedece a um princípio primordial: o de dirimir conflitos e manter separados hierarquicamente os planejadores (administradores, professores) dos executores (operários, alunos e não-alunos), além de conferir legitimidade à divisão entre os poucos brasileiros que têm acesso ao ensino superior e o contingente “fora-de-campo” – para nos valermos do termo de Bernard Lahire (2002). É importante atentar para esse mecanismo, porque os enfoques participativos, nos dois casos, podem procurar encobrir a dominação por meio de seus discursos e práticas. Além disso, historicamente, mesmo a vertente de extensão mais revolucionária e transitória tende a se tornar mais um artifício burocrático, de duração indefinida dos agentes acadêmicos brasileiros.

Dessa forma, além das discussões que a presente política de curricularização da extensão possa suscitar sobre as suas próprias concepções, é necessário também tomar certo distanciamento para analisar a sua compreensão no interior do campo de poder e, em especial, do campo acadêmico ou universitário. Isso porque, a extensão por vezes é implicitamente

apresentada como contrapartida para quem conseguiu acessar ao ensino superior (sobretudo, o público e gratuito) ou, ainda, enquanto compensação indireta para quem não conseguiu fazer valer seu direito de ingressar no ensino superior. Essa última visão é a típica expressão de burocratas, quando se “propõem uma nova maneira de fornecer aos cidadãos os meios de satisfazer o que lhes é [ou deveria ser] dado como um direito” (BOURDIEU, 2014, p. 74)¹. Dessa forma, enfatizamos e defendemos que a análise da curricularização da extensão deve envolver, necessariamente, a questão do direito à educação superior. Tal questão, aliás, a Meta 12 do PNE 2014-2024 procura parcialmente enfrentá-la, isto é, busca

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, para se compreender todas as nuances da estratégia de curricularização da extensão foi preciso estabelecer pontos de análise focados na democratização dos cursos de graduação e pós-graduação e das atividades de pesquisa e de gestão acadêmica. Afinal, ao anuirmos à concepção crítica de extensão, foi preciso considerar nessa problemática de estudo a possibilidade de sua efetivação através da pesquisa e do ensino. Também foi crucial observar a premência da autogestão por meio da participação da comunidade interna e externa e, igualmente, pela libertação dos cursos cativos de graduação e pós-graduação. Esse direcionamento permite discutir como os agentes acadêmicos/universitários privilegiam formas específicas de compartilhamento da construção e reprodução de conhecimentos, inclusive contrapondo possíveis prevalências de atividades para determinados estratos ou grupos sociais, como é o caso da oferta de ensino formal para alguns e da extensão (cursos livres) para outrem.

Ao mesmo tempo, entendemos que os esforços políticos e os investimentos financeiros, em diferentes graus, na extensão e/ou na graduação e pós-graduação (ensino e pesquisa) estão igualmente implicados com a posição semiperiférica² brasileira no mundo. Nessa linha, é possível afirmar que no atual sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1974) o Brasil domine cadeias produtivas, ou ao menos partes delas, que demandam um emprego menor de técnicas, ciência e tecnologia (graduados e pós-graduados) e uma quantidade maior de

¹ Sem esquecer que em momentos de contenção de investimentos por alguns governos liberais, reaparecem esdrúxulas discussões sobre a função da extensão como captadora de recursos para as Instituições de Ensino Superior e/ou adendo salarial aos docentes (CATANI; ALMEIDA JUNIOR, 2011; RIBEIRO, 2003), e do papel assistencialista e preparatório-profissionalizante de cidadãos para o mercado (BOTOMÉ, 2001).

² Também descrita como emergente ou em desenvolvimento.

aplicadores (o público prioritário das ações de extensão) do que em países centrais. Da mesma forma, segundo Pierre Bourdieu (2017), para explicar uma estratégia de um agente no interior do campo acadêmico deve-se levar em conta a posição que este ocupa e, neste caso, ao transpormos esse pensamento para o estudo da inserção curricular da extensão universitária nos cursos de graduação, podemos perceber que a estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 está implicada ao contexto brasileiro de baixo investimento em educação superior e de formação de mão-de-obra intelectualizada.

Em síntese, dois argumentos principais fundamentam esta tese. O primeiro deles abrange tanto a compreensão da existência de redes de agentes acadêmicos em múltiplas disputas nas escalas mundial, nacional e local quanto o entendimento da reprodução social operacionalizada pelas hierarquias de Instituições de Ensino Superior (IES) historicamente espalhadas em um amplo espaço geográfico. O segundo argumento diz respeito ao papel burocrático da extensão universitária enquanto dispositivo conferidor de harmonia entre os pertencentes e os aliados do campo acadêmico brasileiro. A extensão universitária ao concentrar esse papel colabora, por sua vez, com a divisão social do trabalho e para a sustentação do campo de poder, em distintas escalas.

Tais argumentos alicerçam, portanto, a ideia de que a estratégia política de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação da IES brasileiras poderá ser apenas um dispositivo burocrático lançado, entre tantos mais, por agentes no interior do campo acadêmico, indicando a manutenção e a reprodução desse sistema com suas hierarquias e divisões sociais em diferentes escalas, a depender de outros fatores.

Dessa forma, o objetivo central da pesquisa foi analisar as ações e representações sociais dos agentes envolvidos na trajetória da atual estratégia política de curricularização da extensão. Além disso, os objetivos específicos que balizaram o trabalho foram: a) caracterizar e discutir a criação do texto da estratégia política de inserção curricular da extensão; b) descrever e avaliar a implementação da referida estratégia política em uma instituição de ensino superior brasileira; c) discutir a burocratização através da política de curricularização da extensão universitária.

Em consonância com o objetivo principal da presente investigação, foi possível identificar e caracterizar a burocratização universitária tanto em suas ações e representações sociais quanto em termos ideológicos e operacionais. As quais, na maior parte dos casos, foram lançadas pelos agentes do campo acadêmico nacional para ou conservar o seu poder ou

para ascender na hierarquia, bem como, de forma geral, perpetuar a seletividade e autonomia do próprio campo ante os situados alhures ou ainda em outros níveis do mesmo.

Ademais, dada a complexidade da realidade, se considerou as contradições inerentes à mesma, é dizer, foi necessário realizar praticamente um exercício de decomposição de vetores. Esse processo tornou possível mapear e detalhar as forças dos agentes mais ou menos burocratizantes, isto é, mais próximas de uma pedagogia autoritária ou libertária. Para tanto, foi utilizada uma abordagem eminentemente qualitativa, com procedimentos de coleta de informação em documentos e, em menor medida, de dados estatísticos, material bibliográfico, realização de entrevistas e outros recursos. Esses materiais possibilitaram estudar e analisar tanto o processo de criação do texto da referida estratégia política – sobretudo, dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014 e da Resolução nº 7 de 2018 do Conselho Nacional de Educação atinente ao tema da extensão – quanto à sua fase inicial de implementação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que se mostrava pioneira nesse processo³.

Dessa maneira, a presente investigação situou-se em um campo do conhecimento essencialmente marcado pelo seu caráter interdisciplinar, porque as análises de políticas públicas “requerem recursos teóricos e metodológicos variados, procedentes de várias tradições disciplinares” (CORTÊS; LIMA, 2012, p. 36). Essa mesma lógica se aplica ao campo de pesquisa em políticas educacionais, o qual é igualmente interdisciplinar. E os seus agentes vem procurando construir e aperfeiçoar ferramentas de análise próprias – como é o caso da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe e de seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006). Essa abordagem considera cinco contextos (influência, produção de texto, prática, efeitos/resultados e estratégia) – não lineares e inter-relacionados – concernentes às principais disputas entre agentes ao longo da trajetória de uma política educacional (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006), bem como “envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados” (MAINARDES, 2006, p. 59).

Na presente tese, nos valem da abordagem do ciclo de políticas a fim de organizar as suas etapas de análise e a sua própria estrutura, isto é, procuramos nos apropriar apenas das divisões e algumas questões instrumentais dos contextos da trajetória da política educacional sem com isso estabelecer uma discussão aprofundada com os seus autores (BOWE; BALL;

³ Mais detalhes e justificativas das delimitações metodológicas estão contemplados no Apêndice A e na seções introdutórias dos capítulos dois e três, concernentes ao contexto da produção nacional de texto e ao contexto da prática na UFRJ, respectivamente.

GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006) – apesar de possuímos direta ou indiretamente alguns pontos teóricos em comum⁴.

Dessa maneira, algumas questões do contexto de influência inspiraram a delimitação do marco teórico deste trabalho, presentes, sobretudo, no primeiro capítulo. Ao passo que os principais aspectos do contexto da produção de texto e da prática, e algumas reminiscências do contexto de influência, coadunaram na elaboração de dois momentos de investigação propriamente ditos, registrados nos capítulos dois e três de resultados e discussão – bem como os contextos dos resultados/efeitos e da estratégia política foram brevemente abordados em conjunto no último capítulo da tese.

É preciso destacar, por fim, que a pesquisa justificou sua execução em aspectos teórico-práticos, entre os quais a ideia mais significativa tenha sido talvez a de valer-se da estratégia política de extensão universitária para discutir – à luz de alguns trabalhos de Pierre Bourdieu, Mauricio Tragtenberg e de outros autores – o que, de fato, ela foi e segue sendo: uma ação de burocratização da educação superior, construída e perpetuada por agentes acadêmicos da semiperiferia mundial.

Com isso, foi possível fugir de uma visão quase hagiológica da atividade extensionista, contribuindo de forma original para a discussão acerca do tema da extensão universitária, questionando parte da bibliografia sobre o assunto e, ao mesmo tempo, estabelecendo um diálogo crítico com ela. Ainda nessa perspectiva, o presente trabalho também procurou destacar as implicações da temática extensionista para área de estudo da educação superior como um todo e a ordinária necessidade de avaliação de esforços concentrados na referida política educacional.

⁴ Conforme o próprio Stephen Ball, ao discorrer sobre a sua perspectiva de investigação pluralista, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 314), esclareceu: “eu tendo a me interessar pela maneira como as teorias se relacionam, ao invés do que pelas coisas que as separam. [...] Bourdieu, Weber, Foucault, Althusser e Bernstein eram pensadores de mente aberta, ao invés de fechadas, e não se consideravam fechados a outras influências”.

1 O CONTEXTO

Este capítulo apresenta o marco teórico desta investigação, construído a partir de algumas ideias prévias sobre o contexto de influência da abordagem do ciclo de políticas educacionais (BOWE; BALL; GOLD, 1992), bem como a partir da noção de campo estabelecida por Pierre Bourdieu (1983, 1989, 2014, 2017) e em aportes de outros autores (BRAUDEL, 1987; HAESBAERT, 2003, 2005; POLANYI, 2000; TRAGTENBERG, 1977; WALLERSTEIN, 1974). O contexto de influência é onde são formados e ganham legitimidade os conceitos e discursos sobre educação (ideias progressistas ou conservadoras, por exemplo) – defendidos e produzidos por grupos e indivíduos específicos, sejam nacionais e/ou estrangeiros –, que poderão subsidiar a elaboração e implementação de uma política educacional (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006)⁵.

Com efeito, tangenciamos algumas dessas ideias para delinear a constituição do campo acadêmico no qual foi lançada a estratégia política de curricularização da extensão nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Em detalhe, nas seções seguintes deste capítulo procuramos formular a estrutura mundial e nacional (o contexto de influência) na qual foi lançada a referida estratégia política-intelectual (a influência no contexto). Além disso, buscamos discutir o papel burocrático de distintas concepções de extensão no campo acadêmico. No pano de fundo deste capítulo, quatro conceitos fundamentais são expostos e utilizados de forma a amarrar as elaborações teóricas: a noção de campo, de sistema-mundo, a divisão ternária do campo (os de “fora-do-campo”) e a transfiguração do particular em universal, operada pela burocracia universitária.

1.1 O multcampo acadêmico

Preliminarmente, faz-se necessário destacar e explicar a nossa apropriação da noção de campo de Pierre Bourdieu para a análise da estratégia política de curricularização da extensão nos cursos de graduação das IES brasileiras⁶. É uma noção fundada no intermediário entre dois polos analíticos e em alternativa aos mesmos, isto é, há, de um lado, os que defendem a compreensão de uma obra exclusivamente através do seu conteúdo e, de outro, os que

⁵“O contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos” (MAINARDES, 2006, p. 59).

⁶ Pois, como defende Catani (2011), é necessário fazer as devidas relações de homologia para trabalhar com esse ferramental no Brasil.

analisam essa mesma produção cultural desde as suas relações com o macrocosmo social ou econômico – enquanto os campos sociais seriam universos intermediários, ou seja, microcosmos relativamente autônomos em relação ao espaço social e obedecem a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004).

Ademais, a “teoria dos campos” foi pensada para analisar as “sociedades diferenciadas” (LAHIRE, 2017, p. 64). No caso da França, essa diferenciação surgiu com o seu “Estado moderno, [...] o qual se assenta em um corpo de burocratas [...]” (NOGUEIRA, 2017, p. 105). Entendemos ainda que a noção de campo – muito associada ao Estado-Nação – foi construída como uma via intermediária entre dois opostos: de um lado a tradição etnometodológica localista; do outro, os autores que se ocupam de problemas mundiais. Essa associação de uma esfera social com um poder central é ainda maior, pois o sociólogo francês percebeu a existência de uma relação causal circular, na qual o Estado produz os campos que geram o Estado, isto é, “a construção do Estado como metacampo, como poder de construção de todos os campos, [passa pela] construção de cada um dos campos” (BOURDIEU, 2014, p. 368). Desde esse ponto de vista, pode-se aproximar a noção de campo a de mercado nacional de Karl Polanyi, pois na esfera econômica

O Estado contribuiu voluntariamente para estruturar esse espaço que nos aparece como um dado, ao passo que é uma instituição. A gênese de um poder fiscal e de um poder econômico de base fiscal se passa junto com a unificação do espaço econômico e com a criação de um mercado nacional. (BOURDIEU, 2014, p. 369)

Conforme explicitado pelo autor húngaro, a partir da ação do Estado-territorial o “mercado nacional assumiu o seu lugar ao lado dos mercados local e estrangeiro, às vezes sobrepujando-os em parte” (POLANYI, 2000, p. 87). Dessa análise, podemos interpretar que igualmente houve a formação do campo acadêmico ou universitário nacional, mas sem haver a supressão dessas instituições a níveis mundial e local. Além do mais, e em tese, qualquer campo acadêmico ou universitário nacional apresentaria em si a característica competitiva de mercado interno, diferenciando-se em essência dos outros dois tipos. Todavia, “num estágio posterior os mercados se tornaram predominantes na organização do comércio exterior” (POLANYI, 2000, p. 80), ou seja, a característica competitiva foi espalhada à escala mundial, bem como localmente.

Entrementes, no pano de fundo dessa interpretação – que aproxima os conceitos de campo e mercado – estão as percepções de níveis ou escalas e a possibilidade de sobreposição dos mesmos. São assuntos comuns à geografia e, especificamente, inseridos no debate das concepções de território, as quais julgamos pertinentes para repensarmos a noção de campo

acadêmico e universitário e, por conseguinte, discutirmos a problemática na qual estamos inseridos.

Conforme Rogério Haesbaert (2003), podemos encontrar as seguintes visões de território em disputa:

Jurídico-política: a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado [...]; Cultural(ista): prioriza a dimensão simbólico-cultural, mais subjetiva, em que o território é visto sobretudo como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo sobre o espaço; Econômica: enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho. [...] Natural(ista): utiliza uma noção de território com base nas relações sociedade-natureza. (HAESBAERT, 2003, p.12)

Cada uma dessas visões sobre o conceito território possui suas contribuições e limitações. O autor, por exemplo, aponta que na visão jurídico-política cartográfica há uma “confusão antiga entre território e espaço geográfico, muitas vezes, ainda hoje, utilizados como sinônimos, como se fosse qualquer base material, ‘espacial’, socialmente apropriada, constituísse um território” (HAESBAERT, 2003, p. 12).

Entendemos, porém, que a delimitação cartográfica de um território – estabelecida por um poder central e marcada por linhas internas e limítrofes – tem implicações prático-regulatórias, assim como efeitos simbólico-culturais. Em outros termos, os Estados não só forjaram os seus respectivos campos nacionais como ainda estão a colaborar com o funcionamento dos campos mundiais e locais (acadêmico, literário, artístico etc.), e, portanto, a operacionalizar os circuitos de consagração social. Isso seria possível pela hierarquização de produtos e produtores que cruzam distintos mercados/campos. Tal interpretação não é nova e pode ser depreendida de uma complexa discussão de Bourdieu (2014) sobre a espacialidade das divisões sociais e das suas inter-relações. Nessa perspectiva, o Estado produz hierarquizações no interior do seu território-jurídico-legal e, simultaneamente, participa e atua de forma ativa na escala mundial deste historicamente constituído “mercado universitário” (BOURDIEU, 2011, p. 167)⁷.

Em relação à sobreposição dos campos, mencionada anteriormente, e os itinerários próprios dos agentes universitários ou acadêmicos, convém acompanhar a ideia de multiterritorialidade, que considera tanto “a dominação (material)” e “a apropriação (simbólica)” dos territórios pelos seus agentes quanto à capacidade dos próprios de formarem

⁷ Isso ocorre porque “o Estado se constitui [...] em relação a um duplo contexto: de um lado, em relação a outros Estados atuais ou potenciais [...]; de outro lado, em relação a um contexto interno, a contrapoderes [...]” (BOURDIEU, 2014, p. 366).

redes e jogarem ao mesmo tempo em várias modalidades (HAESBAERT, 2005, p. 6783). Dentro dessa concepção, pode-se reconhecer a possibilidade de interações simultâneas entre os agentes individuais ou coletivos de distintos campos nacionais e/ou locais, que podem estabelecer relações de cooperação e/ou de competição entre si.

Com base nessas reflexões, consideramos que a estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação da IES brasileiras foi lançada por agentes em observância às diferentes escalas do campo acadêmico e em atenção ao macrossocial. A próxima seção deste capítulo detalhada as propriedades estruturais do campo acadêmico no qual foi lançada a referida estratégia político-intelectual.

1.2. O campo acadêmico mundial e nacional

Para compreender a formação do campo acadêmico ou universitário mundial, recorreremos ao texto de Cunha (2006)⁸ sobre a luta pela autonomia universitária ao longo da história. Primeiramente, o autor ressaltou o caráter internacional desse campo; depois, permitiu interpretar que no interior do espaço social os interesses dos seus agentes por vezes poderiam ter se confundido com os da Igreja, do Estado, do Partido e do Mercado, porém, na medida do possível, procuravam se atomizar em relação a essas instituições ou à sociedade em geral, dependendo do grau de autonomia ou da ‘capacidade de refração’ às forças externas ao campo – para utilizar um conceito de Bourdieu (2004). Pode-se, então, assegurar que “a autonomia, mais do que um mito fundador, permanece como um elemento chave na identidade universitária” (CUNHA, 2006, p. 18), o que reafirma a existência do campo universitário quer através dos conflitos com outros campos ou esferas sociais quer nos armistícios entre eles.

Mais além, pode-se alegar que autonomia e heteronomia também são fenômenos presentes nas relações estabelecidas entre campos acadêmicos nacionais (francês e brasileiro; anglo-americano e brasileiro), haja vista, por exemplo, a “fuga interna de cérebros” repercutida por Xavier Polanco (1986), na qual os intelectuais da periferia seguem as agendas de pesquisadores de países centrais. Tais relações entre os acadêmicos de diferentes partes do

⁸ É preciso destacar, porém, que o autor discorda da existência de um campo acadêmico nos moldes de Pierre Bourdieu.

mundo já foram discutidas por este e por outros autores (POLANCO, 1986; LAFUENTE; ORTEGA, 1992). Xavier Polanco, inclusive,

se inspira na noção introduzida por Braudel de *economia-mundo* para nos propor a *ciência-mundo* enquanto ferramenta heurística que permita desmascarar os traços de dominação que configuram as relações entre as comunidades científicas poderosas e aquelas mais frágeis em processo de formação. (LAFUENTE; ORTEGA, 1992, p. 108 – destaques no original e tradução livre)

Igualmente inspirados em Braudel (1987), podemos apontar que o campo cultural mundial funciona, entre outros aspectos, por meio da manipulação e falseamento do prestígio arbitrado por intermediários. Esses agentes monopolizam o campo e, dessa forma, mantêm o fluxo de capital para si, isto é, o capitalismo cultural é monopólio. Essa dominação se mantém na esfera cultural através da posse da consagração social detida pelas IES e pelos seus agentes, bem como é garantida pelos respectivos e distintos tipos de Estado (central, semiperiférico e periférico)⁹. Nesse cenário, os expressivos ganhos simbólicos estão atrelados aos fluxos estabelecidos através de longos circuitos de consagração, que rompem as fronteiras de diversos países.

Em verdade, o campo cultural – e em nosso caso o acadêmico ou universitário em seus diferentes níveis – não está aberto à competição de todos os agentes em seu interior e depende da existência das pessoas “fora-do-campo” (LAHIRE, 2002). Desse modo, sinalizamos igualmente a necessidade de ampliação do escopo de análise para além dos polos dominante e dominado da noção de campo. Essa nova postura implica em uma alteração significativa na forma de ver e trabalhar com essa ferramenta analítica, porque demanda considerar um terceiro polo, assinalando um pensamento ternário.

Desde esses pontos, precisamos considerar, antes, que o próprio Pierre Bourdieu (1989) tenha trazido elementos para essa discussão – por exemplo, quando marcou as frações da nobreza do Estado e a autonomia parcial dos campos. Ao mesmo tempo, conforme o autor, as ações e representações empreendidas pelos agentes na disputa pelo objeto de distinção social são tomadas no limite da manutenção do próprio microssistema – logicamente, em atenção a agentes de outras partes.

Além das afirmações do próprio Pierre Bourdieu, que tanto aquiescem nossa inserção no debate quanto permitem elucidar a existência dos agentes não pertencentes ao campo acadêmico ou universitário, é importante trazer as contribuições de Bernard Lahire (2002). O

⁹ Wallerstein (1974).

autor reforça que a noção de campo se insere em “uma longa tradição de reflexões sociológicas e antropológicas sobre a diferenciação histórica das atividades ou das funções sociais e sobre a divisão social do trabalho” (LAHIRE, 2002, p. 48)¹⁰. Ele ainda contesta:

A teoria dos campos empenha muita energia para iluminar os grandes palcos em que ocorrem os desafios de poder, mas pouca [energia] para compreender os que montam esses palcos, instalam os cenários ou fabricam seus elementos [...] [e], portanto, pouco interesse para a vida fora-do-palco ou fora-do-campo [...]. (LAHIRE, 2002, p. 49-50)

Em resumo, entendemos que o campo universitário é permeado tanto pelas relações estabelecidas entre os agentes dominantes e dominados quanto com os seus participantes indiretos – em geral, mencionados e relacionados aos objetivos defendidos pela extensão universitária nos discursos de responsabilidade/compromisso social das IES. Passar para um pensamento ternário significa entender que a possibilidade de embate entre os agentes não são necessariamente diretos. Concordamos com Pierre Bourdieu quando aponta que dominantes e dominados disputam o monopólio da produção cultural legítima no interior do campo cultural e crescemos, ante a este autor e a Bernard Lahire, que os dominados de dentro do campo desempenham um papel ideológico, específico e importante na sua configuração, qual seja, comportando-se como “classe média” (WALLERSTEIN, 1974) transmitem aos excluídos do jogo a legitimidade do campo e a possibilidade de acessá-lo. Essa ação prolonga de certa forma a *illusio* (BOURDIEU, 1989) sem torná-los jogadores em um embate direto com os dominantes.

A compreensão desse pensamento ternário pavimenta nossa discussão no sentido de aprofundar o detalhamento das hierarquias do campo universitário mundial e seus longos circuitos de consagração social. Esses circuitos, por sua vez, implicam uma divisão social estendida do trabalho intelectual através do espaço geopolítico – campo de poder mundial. Nesse caso, a partir do conceito de sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1974) podemos formular que a produção, reprodução e consumo de bens simbólicos estão desigualmente distribuídos entre os países. Assim, as posições ou segmentos de maior prestígio do campo cultural mundial estão reservados para alguns países e, conseqüentemente, no mercado interno de cada um deles, para uma cidade principal. Isso porque o fluxo de capital (simbólico) é direcionado para um polo/núcleo central “representado por uma cidade dominante”

¹⁰ Bourdieu concordou com Durkheim, Weber e Marx na seguinte ‘lei tendencial’: “à medida que as sociedades avançam no tempo, diferenciam-se em universos separados e autônomos” (BOURDIEU, 2014, p. 368). Trata-se de um pensamento determinista urbano-industrial europeu predominante no século XIX.

(BRAUDEL, 1987, p. 53-54) circundada por zonas intermediárias e periféricas, que recebem capitais simbólicos proporcionalmente menores.

Como defendeu Pierre Bourdieu (2014; 2017), a capital de seu país apresentava-se dominante ante as províncias e ao mundo: “Paris é um mito nacionalista, mas baseado na realidade: foi em Paris que se fizeram as carreiras de pintores; as revoluções artísticas na Alemanha se faziam por referência a Paris” (BOURDIEU, 2014, p. 296). Além dessas observações, somamos outra interpretação do sociólogo francês que aquiesce, como veremos a frente, as análises mundiais de Immanuel Wallerstein:

A cultura sucede à religião com funções perfeitamente semelhantes: dá aos dominantes a sensação de estarem fundamentados em sua dominação, e isso na escala de uma sociedade nacional, mas também na escala da sociedade mundial, podendo os dominantes ou os colonizadores, por exemplo, em perfeita boa consciência, sentirem-se portadores do universal. (BOURDIEU, 2014, p. 297)¹¹

Aqui é preciso refazer o movimento de perceber o papel do campo cultural no interior do campo de poder mundial para, com isso, fornecer as contribuições do sociólogo francês no desvelamento da função deste campo na reprodução social e econômica do sistema-mundo – e vice-versa. Tal direcionamento procura responder a duas questões levantadas por Wallerstein que nos provocam também a pensar o campo acadêmico/universitário, quais sejam: “como é politicamente possível que tal sistema persista[?]. Por que a maioria que é explorada simplesmente não oprime a minoria que obtém benefícios desproporcionais?” (WALLERSTEIN, 1974, p. 404 – tradução livre).

Para Wallerstein (1974) existem três mecanismos principais que sustentam o sistema-mundial – ou, para tentarmos nos reaproximar de Bourdieu, o campo de poder mundial –, os quais igualmente permitem caracterizar o campo acadêmico e/ou universitário. O primeiro deles refere-se à concentração de poder bélico detida pelos dominantes (WALLERSTEIN, 1974). Bourdieu vê o exército não só como uma força de coerção militar, mas como “um instrumento de inculcação de modelos culturais, de adestramento” (BOURDIEU, 2014, p. 293), pois “as relações de força são relações de comunicação, isto é, que não há antagonismo entre uma visão fisicalista e uma visão semiológica ou simbólica do mundo social” (BOURDIEU, 2014, p. 305). Acompanhado deste mecanismo revela-se o segundo: “a penetração de um compromisso ideológico com o sistema como um todo” (WALLERSTEIN, 1974, p. 404 – tradução livre). Ainda sobre o campo cultural,

¹¹ Ver as considerações de Pierre Bourdieu sobre o trabalho de Charles Tilly, — “*Coercion, Capital and European States*”, para descrição da gênese dos Estados europeus, em sua aula *Sobre o Estado* (BOURDIEU, 2014).

[...] os que enganam são enganados e enganam tanto melhor quanto mais enganados são; são tanto mais mistificadores quanto mais mistificados. Para jogar o jogo, é necessário acreditar-se na ideologia da criação [...] O que faz o valor [...] é a colusão de todos os agentes do sistema de produção de bens sagrados. Colusão perfeitamente inconsciente decerto. Os circuitos de consagração são tanto mais poderosos quanto mais longos são, mais complexos e mais escondidos, até mesmo aos próprios olhos dos que neles participam e deles beneficiam. [...] Quanto mais complicado é o ciclo de consagração, mais é invisível, mais a estrutura é susceptível de desconhecimento, maior é o efeito de crença. (BOURDIEU, 2003 [1974], p. 214-215)

O terceiro mecanismo para manutenção do sistema seria “a divisão da maioria em um estrato inferior maior e um estrato médio menor” (WALLERSTEIN, 1974, p. 404 – tradução livre). Nesse ponto, embora não possamos afirmar que existam as mesmas proporções no interior do campo acadêmico ou universitário, vale acompanhar a ideia de que existe um estrato médio – entendido por nós como a fração dominada de dentro do campo – que desempenha uma função política central de manutenção do campo, ou seja, “a existência da terceira categoria significa precisamente que o estrato superior não se defronta com a oposição unificada de todos os outros porque o estrato médio é tanto explorado quanto explorador” (WALLERSTEIN, 1974, p. 405 – tradução livre). Daí permite dizer: quando um não quer outros dois não brigam. Além do mais, essa estratificação gera “pressões para homogeneização cultural dentro de cada um deles”; a semiperiferia comporta-se como classe média e, assim, desnuda-se que “tanto as classes quanto os grupos étnicos, os grupos de status, ou etno-nações são fenômenos das economias mundiais” (WALLERSTEIN, 1974, p. 405 – tradução livre).

Dessa forma, três tipos de agentes do campo universitário estão concentrados em diferentes países. Estariam em disputa (i) aqueles que estão no topo da hierarquia deste campo cultural mundial situado no núcleo central do capitalismo simbólico, (ii) na parte inferior os jogadores dos países semiperiféricos e (iii) os de “fora-do-campo” são os dominados da periferia, que não tem capital específico para entrar na disputa. Amiúde, os países que “aceitaram” os termos do jogo imposto pelos dominantes já iniciam derrotados, porque em tal pretensão já está implícito “a inferioridade que se esforça por vencer” (BOURDIEU, 2003 [1974], p. 210). Isso decorre ainda, pois

Os [países] dominantes consagram-se às *estratégias de conservação*, visando assegurar a perpetuação da ordem científica estabelecida com a qual compactuam. [...] Essa ordem engloba também o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens, isto é, essencialmente o sistema de ensino, único capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular

a todos os novatos do campo da produção propriamente dito. (BOURDIEU, 1983, p. 137-138 – destaques no original)

Dessa maneira, no campo cultural mundial também estão distribuídos de forma desigual entre os países os papéis de produção legítima de bens simbólicos e os de reprodução e consumo dos mesmos bens. No topo da hierarquia estariam os agentes dominantes, detentores do monopólio da produção de bens legítimos e que acabam por receber os fluxos de capitais provenientes da reprodução, circulação e consumo cultural no restante do mundo. No lado oposto, estão os agentes dominados de fora-do-campo que interiorizaram um *habitus* científico de consumidores-reprodutores, pois por estarem desprovidos de capital específico não têm condições mínimas para entrar na disputa. Simultaneamente, os agentes de países semiperiféricos concentram um *habitus* científico misto, que ora os levam a produzir conhecimentos e legitimá-los na contramão da dominação do campo, ora a serem reprodutores-consumidores de conhecimentos provindos do Atlântico Norte ou, ainda, a serem meros adaptadores de conhecimento aos trópicos, no caso brasileiro.

Dado que “os agentes sociais [...] não são partículas passivas conduzidas pelas forças do campo”, pois possuem “disposições adquiridas [...] que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo” (BOURDIEU, 2004, p. 28), sustentamos, por exemplo, que a pedagogia libertária de Paulo Freire (2006) e as proposições de outros autores fundantes da extensão universitária latino-americana (GARCÍA-GUADILLA, 2011) foram respostas aos nossos problemas nacionais com uma visão brasileira dos mesmos¹². Ademais, essas respostas foram em igual medida estratégias políticas e intelectuais no interior do campo acadêmico nacional e mundial e em contraposição a outros agentes que procuravam investigar questões europeias ou norte-americanas no Brasil (OLIVEIRA, 2006).

Em face desse detalhamento das divisões do trabalho intelectual no interior do campo acadêmico visto até então, julgamos pertinente explorar ainda as propriedades constituintes do Estado (metacampo) e dos próprios campos, pois distintas concepções de extensão lançadas por agentes acadêmicos estão historicamente relacionadas a propósitos burocráticos na estruturação da educação superior brasileira.

Nesse sentido, considerando que os campos são produtos e produtores do Estado (BOURDIEU, 2014), entendemos que seja necessário levantar como os agentes do setor

¹² O pensamento de Paulo Freire foi fortemente influenciado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Nesse aspecto, vide a seção “4.2. A presença do ISEB no ideário de Paulo Freire” do trabalho de Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira (2006).

público e privado operacionalizam o campo acadêmico nacional brasileiro, sobretudo nos aspectos em que a extensão universitária esteja implicada. O enfoque nas questões operacionais decorre de um elemento importante – destacado por Bourdieu com base em Hegel – para a análise de uma estratégia política pública educacional: o Estado é uma ficção social não fictícia (BOURDIEU, 2014).

Hegel já dizia que a ilusão não é ilusória. Não é porque o oficial nunca é mais que o oficial, não é porque a comissão não é o que quer fazer crer que é, que ela não produz, ainda assim, um efeito, pois apesar de tudo consegue fazer crer que é aquilo que quer fazer crer. (BOURDIEU, 2014, p. 76)

Dessa forma, a comissão é uma “burocracia” na qual os seus agentes operam a transfiguração do interesse particular em coletivo que, então, se faz crer universal através do emprego de técnicas e ideologias (TRAGTENBERG, 1977). Além disso, a “comissão” pode ser entendida como um campo em que os seus membros são um restrito número de “agentes particulares portadores de interesses particulares em graus de universalização absolutamente desiguais [...]” (BOURDIEU, 2014, p. 85).

Tais membros, “por sua vez, se fizeram como agentes de Estado fazendo o Estado tiveram de fazer o Estado para se fazerem detentores de um poder de Estado” (BOURDIEU, 2014, p. 93). Mais além, com base nessa lógica de operação, os agentes de países desenvolvidos se fazem portadores de um poder de Estado-central e, com isso, têm a possibilidade de definir o arbitrário cultural dominante que sustenta, em última instância, esse sistema-mundo, assim como a elite intelectual de países emergentes tem um poder de Estado compatível como o mesmo.

Ademais, com a formação das burocracias distribuídas em distintos lugares do mundo e em suas diferentes especializações começou a ocorrer “a construção social dos problemas públicos”, isto é, os agentes principiaram a elaborar “uma nova definição legítima de um problema público” e a propor “uma nova maneira de fornecer aos cidadãos os meios de satisfazer o que lhes é dado [ou deveria ser dado] como um direito” (BOURDIEU, 2014, p. 74). Fenômeno semelhante ocorre na estruturação da educação superior brasileira, em que os agentes acadêmicos e políticos organizam os cursos de graduação e pós-graduação a serem ofertados para um grupo restrito e os cursos e serviços de extensão geralmente destinados ao contingente de pessoas fora-do-campo.

Levando isso em conta, na próxima subseção deste capítulo nos dedicamos à análise da oferta das atividades de extensão universitária em paralelo com a questão do acesso a

cursos de ensino superior. Depois, também apresentamos um cotejo entre teorias de administração e concepções de extensão universitária em vigor no Brasil.

1.2.1 Breve histórico da extensão e do acesso à educação superior no Brasil

Cabe neste momento, remontar o histórico da criação do restritivo acesso à educação superior brasileira e do fomento à extensão universitária. Para tanto, tomamos por base os trabalhos de Rocha (2001) e de Sousa (2010), sobre a história da extensão, e o de Almeida (2006), sobre o ingresso de estudantes aos cursos superiores no país nos períodos de vigência das constituições de 1824, 1891, 1934/1937, 1946, 1967 e 1988. Além disso, foram utilizados outros materiais para traçar um panorama do período mais recente no Brasil.

Em uma retomada linear do processo de acesso ao ensino superior, principiamos pelo período colonial brasileiro, em que os jovens abastados eram enviados à Europa para realizarem seus estudos de nível superior. Uma parte deles, ao retornar ao Brasil, contagiada pelas novas teorias sociais, atuou no enfrentamento de “problemas da sociedade” em uma perspectiva bem próxima do que hoje se considera como extensão universitária (SOUSA, 2010, p. 23).

Após a chegada da família real ao Brasil e a abertura das primeiras faculdades isoladas, grupos de estudantes participaram também de movimentos revolucionários (ROCHA, 2001). Vale apontar que durante a maior parte da vigência da Carta Magna de 1824, o ensino superior foi em larga medida um privilégio de homens brancos com propriedades e rendimentos (ALMEIDA, 2006). Para os desafortunados adveio uma atividade bem próxima à extensão com a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879. Consideramos essa a primeira legislação a regular a atividade no tocante à permissão do funcionamento de cursos livres, os quais

Vale lembrar que [...] eram oferecidos no interior dos estabelecimentos oficiais, por profissionais diplomados pelos mesmos estabelecimentos ou outro equivalente. Lembro, também, que o parágrafo único, do Artigo 198, do Decreto 1.159, afirmava que “a autorização concedida para os cursos livres não constitui título nem confere regalia oficial alguma”. (ALMEIDA, 2006, p. 135)

Os próximos textos a versarem sobre os cursos superiores foram datados em período posterior a Proclamação da República, em 1889, com a promulgação da Carta Magna de 1891. Entre esses documentos cabe destacar as Reformas Rivadávia Corrêa, em 1911, e

Rocha Vaz, em 1925, que contribuíram para a abertura de mais faculdades isoladas pelo país e para a criação do exame vestibular e da classificação – dada a insuficiência de vagas (ALMEIDA, 2006). A crescente demanda por vagas nos cursos superiores – associada a disputas políticas intranacionais, em alguns casos – colaborou com a criação de algumas instituições, tais como a Universidade Livre de São Paulo (1911), a Universidade do Paraná (1912), a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de São Paulo (1934).

Em paralelo ao processo de expansão da educação superior, nas Escolas Superiores de Lavras e Viçosa em Minas Gerais, na década de 1920, foram registradas as primeiras atividades de extensão voltadas para o desenvolvimento rural – com clara inspiração do modelo estadunidense dos *Land Grant Colleges* (ROCHA, 2001; SOUSA, 2010). Todavia, somente com o Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931 – houve a regulação de modo geral das universidades e o reconhecimento literal da extensão no plano legal no seguinte artigo:

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

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimento úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardam os altos interesses nacionais.

§ 2º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público. (BRASIL, 1931)

Os momentos seguintes a este decreto, que englobam as Cartas Magnas de 1934, 1937 e 1946, apontam alguns poucos avanços no acesso à educação brasileira – principalmente devido às altas taxas de analfabetismo¹³ no país. Foram instituídas a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, em 1934, mas o ensino secundário seguia sendo feito com grande seletividade, o que restringia em parte a demanda por vagas em cursos superiores, as quais mesmo assim eram insuficientes (ALMEIDA, 2006).

Possivelmente procurando contornar este problema de falta de vagas, ocorreu a diversificação programática – elaborada e descrita por Almeida (2006, p. 175) – que instituiu, por meio de Decreto-Lei 1.190, de 4 de Abril de 1939, os cursos ordinários para alunos regulares (com direito a diploma) e os cursos extraordinários – muito próximos a ideia de cursos livres e extensão universitária – para alunos ouvintes (com direito somente a

¹³ Em 1940, dos 41 milhões de habitantes, cerca de 13 milhões pessoas com 15 anos ou mais ainda eram de analfabetos (ALMEIDA, 2006).

certificado). Além disso, nos anos de 1940, foram realizadas reformas no ensino secundário, as quais resumem e retomam bem “os princípios gerais da concepção educacional” de Gustavo Capanema e do momento, pois

Os documentos e anotações datados dessa época revelam cuidadoso trabalho de recuperação das propostas que tinham sido desenvolvidas durante a década anterior. O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, [...] uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, [...] outra para os jovens [trabalhadores] [...] e outra ainda para as mulheres. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000. p. 205)

Sob a vigência da Carta Magna de 1946 o Brasil ainda apresentava altos índices de analfabetismo¹⁴ e “apesar do crescimento sem precedentes” e das federalizações de estabelecimentos estaduais e municipais ocorridas em 1950, “a educação superior continuava sendo para poucos”, isto é, “somente 1,6% dos jovens”, “de 19 a 24 anos”, “estavam em cursos superiores” (ALMEIDA, 2006, p. 206-207). Em contrapartida, entre as décadas de 1950 a 1960, parte desses poucos estudantes promoveram ações de extensão inspiradas na concepção de “universidade popular” espalhada por toda a América Latina desde o Manifesto de Córdoba (1918). Alguns exemplos do período são as criações pela União Nacional dos Estudantes do Centro Popular de Cultura, do Movimento Cultura Popular, do Serviço de Extensão Cultural e da Universidade-Volante (ROCHA, 2001)¹⁵.

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961)¹⁶ não garantiu a gratuidade do ensino médio e superior a todos os brasileiros. Somado a esse fato, em 1964, havia quase o dobro de candidatos por vaga para cursos de graduação (ALMEIDA, 2006) nas universidades brasileiras. Ainda segundo a autora, tal situação colaborava para engrossar o chamado fenômeno dos excedentes, como ficou conhecido o contingente de candidatos aprovados e habilitados, porém não classificados para ingresso nas instituições.

Para tentar enfrentar esse problema o presidente João Goulart baixou o Decreto nº 53.642, em 28 de Fevereiro de 1964, criando o Programa Nacional de Expansão de Matrículas. O objetivo dessa política era duplicar o número de vagas no primeiro ano dos

¹⁴ Em 1950, 50,2% da população brasileira não sabia ler nem escrever; em 1960, esse número reduziu para 39,4% (ALMEIDA, 2006, p 207).

¹⁵ As atividades foram, porém, cassadas com o Golpe Militar de 1964.

¹⁶ Na LDBEN/1961, a extensão foi colocada ao lado de cursos de especialização e aperfeiçoamento, e no Plano Nacional de Educação de 1962 ela nem mesmo é mencionada (SOUSA, 2010; NOGUEIRA, 2005).

curso de graduação¹⁷ – entretanto, esse programa não se efetivou devido ao golpe militar de 1964, sendo barrado pelo Decreto nº 54.354, de 30 de Setembro de 1964, que revogou o citado programa.

A resposta do governo militar à demanda por mais vagas nas universidades e faculdades brasileiras deu-se pela criação do financiamento estudantil e de novas modalidades de cursos superiores de curta duração, bem como pelo fomento à expansão de vagas em determinadas áreas do conhecimento em instituições públicas e particulares (ALMEIDA, 2006). Para Almeida (2006, p. 218), a “Carta de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 revelam a visão do Estado como empresário” de um “sistema educacional” seletivo e excludente¹⁸.

Ademais, a sanção da Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968 – Reforma Universitária – provocou uma significativa mudança na educação superior brasileira de modo geral, porém manteve a extensão universitária como uma atividade acadêmica independente das demais (BRASIL, 1968). No Art. 40 da Lei nº 5.540/1968, conservou-se como opcional e voluntária aos estudantes a atividade extensionista, como fora previsto na LDBEN/61.

Do ponto de vista conceitual, a extensão foi entendida no período ditatorial militar (1964-1985) como cursos para “estender” o ensino e serviços para “estender” a pesquisa (SOUSA, 2010). Nessa linha, a ditadura militar realizou três grandes projetos voltados para as comunidades carentes do interior brasileiro: o Projeto Rondon, os *Campi* Avançados e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) (FAGUNDES, 1985; ROCHA, 2001; SOUSA, 2010).

Os anos de 1980 foram igualmente significativos para a conformação do campo acadêmico brasileiro tal como conhecemos atualmente, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Tal texto foi construído em uma conjuntura em que as associações profissionais e os movimentos sociais populares retomaram o direito à organização política formal e a educação superior estava novamente na pauta do governo – inclusive, com a criação do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), no governo de José Sarney.

¹⁷ Sem se esquecer do Programa Nacional de Alfabetização assinado pelo presidente Goulart em 1963.

¹⁸ Em total acordo com a política neoliberal inicialmente liderada por Otávio Gouveia de Bulhões e Roberto Campos, que entre outras ações alterou a Lei nº 4.131, de 3 de Setembro de 1962 – referente à aplicação de capital estrangeiro no Brasil e à remessa de lucros ao exterior.

Nesse contexto, um marco importante do período foi, em 1987, a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), que se tornou um relevante agente do campo universitário nacional e que propôs uma concepção de extensão universitária até hoje empregada em grande medida pelas IES brasileiras, qual seja, um

[...] 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 práxis 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. [...] Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 2006 [1987], p. 11)

Tanto a criação do FORPROEX quanto a sua definição da extensão foram feitas em nome da sociedade e da transformação social, mas se converteram, com o passar dos anos, em meros atos burocráticos. Ou seja, em nosso entendimento, as atividades de extensão, que antes eram um meio secundário e transitório de democratização do conhecimento acadêmico aos de fora-do-campo, tornaram-se um fim em si mesmas e em pé de igualdade com o ensino e com a pesquisa, e sem deter o mesmo ‘prestígio social’ e ‘regalias’ dos cursos superiores.

Esse entendimento da extensão enquanto um “puxadinho” na estrutura universitária foi cristalizado pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse documento a atividade extensionista foi equiparada ao ensino e à pesquisa no Art. 207. Além disso, se por um lado o acesso ao ensino superior foi contemplado pela primeira vez em uma Carta Magna (ALMEIDA, 2006), por outro não foi expressamente assegurado como direito de todos os brasileiros. O Inciso V do Art. 208 sagrou, disfarçadamente, a limitação do acesso às vagas dos cursos gratuitos em IES públicas. Tais artigos merecem destaque:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

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

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (BRASIL, 1988)

Os mesmos entendimentos sobre o acesso ao ensino superior e a concepção de extensão universitária persistiram por muitos anos e, em 1996, foram reafirmados na Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). O Inciso V do Art. 4º da LDBEN/96 repete, inclusive com a mesma grafia, o Inciso V do Art. 208 da CF/88. Vale apontar também para o teor do Inciso VII do Art. 43, que detalha a extensão como uma das finalidades da educação superior, isto é, promovê-la “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). Ademais, o Art. 56 exalta a participação da comunidade na gestão democrática, porém define a participação de docentes em setenta por cento dos assentos de órgãos e comissões deliberativas (BRASIL, 1996).

Outro aspecto importante da LDBEN/96 foi a instauração da possibilidade de oferta de cursos de graduação em diferentes formatos organizacionais (Universidade, Centro Universitário e Faculdade)¹⁹. Essa nova definição, conjuntamente com a política neoliberal dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), permitiu um alargamento do setor privado na educação superior. Conforme Martins (2018, p. 27), “entre 1991 e 1996, o número de IES cresceu apenas 3%, enquanto, entre 1997 e 2001, anos seguintes a LDBEN, 51%, o que mostra uma mudança significativa na condução da política regulatória para a educação superior”. A mesma autora ainda completa: “o crescimento total das matrículas de 1991 a 1996 foi de 19,4%, enquanto o crescimento no período pós-LDBEN/96, de 1997 a 2001, foi de aproximadamente 62%” (MARTINS, 2018, p. 28).

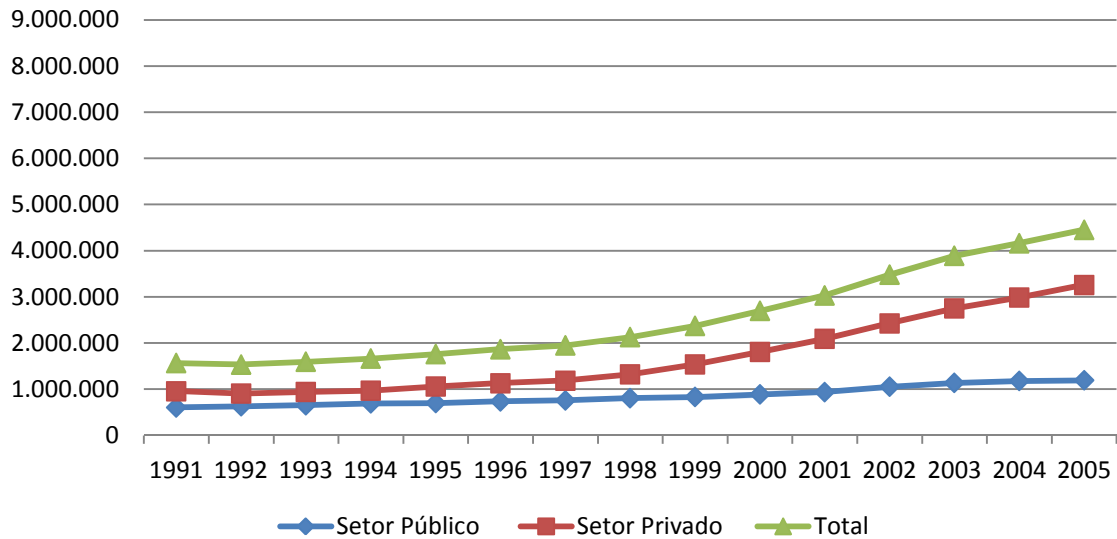
Na sequência, os governos do Partido dos Trabalhadores prosseguiram com uma política de expansão das instituições de ensino superior via setor privado, mas, concomitantemente, fomentaram a ampliação do acesso no setor público²⁰, bem como promoveram políticas afirmativas com vistas à democratização do acesso e permanência com

¹⁹ Como veremos no próximo capítulo, “a Lei nº 9394/96 – LDB – preparou o arcabouço para um novo modelo de universidade, desconsiderou a prerrogativa constitucional da autonomia universitária, subordinando a universidade a um modelo econômico e aos interesses de setores hegemônicos representados no/pelo Estado. Rompeu, também, com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao criar outras modalidades de instituições de ensino superior [...]” (CONAE, 1997, p. 71).

²⁰ Sobretudo nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), pois no primeiro mandato de Dilma Vana Rousseff (2011-2014; 2015-31/08/2016) esse número se estabilizou.

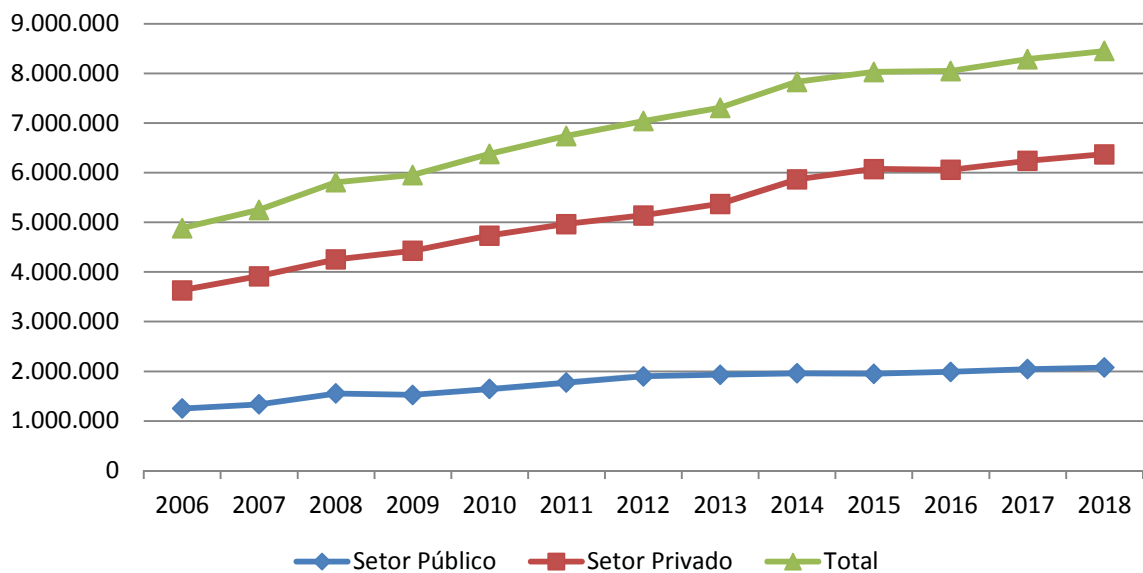
sucesso de grupos historicamente desfavorecidos socioeconomicamente²¹. Pode-se observar a evolução das matrículas na educação superior nos Gráficos 1 e 2, a seguir²²:

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presenciais (1991-2005)



Fonte: Autor, com base nos dados do Inep (BRASIL, 2012).

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância (2006-2018)



Fonte: Autor, com base nos dados do Inep (BRASIL, 2015, 2020).

²¹ Nesse *continuum*, que perpassa esses governos de semelhante modelo macroeconômico, foram elaborados e aprovados os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014, com implicações para a extensão universitária e para o ensino superior como um todo, não obstante analisados no próximo capítulo desta tese.

²² Não encontramos dados pormenorizados de cursos a distância da série histórica 1991-2010 e, para tanto, fizemos questão de criar dois gráficos.

Mesmo com a forte difusão de IES privadas e o avanço na expansão das vagas das universidades federais nos últimos anos, “no Brasil [...], a população efetiva no ensino superior não reflete a demanda potencial a esse nível de ensino” (MARTINS, 2018, p. 73). Ou seja, existe um contingente virtual de agentes acadêmicos, por motivos diversos, mas especialmente influenciados pelo fator econômico²³. Em compensação, o público que não tem acesso efetivo ao campo acadêmico pode participar das atividades de extensão universitária – algumas vezes apoiadas por editais de fomento do governo federal.

Destarte, como esforço de síntese do histórico da extensão, lançamos mão de um resumo crítico de Botomé (2001) sobre o assunto, que duas décadas depois de sua publicação ainda parece bem atual. Para o autor:

Em uma primeira etapa, a extensão aparece e se autodefine como “redentora” da pesquisa científica e do ensino superior. Pouco tempo depois, a extensão é reconhecida como uma “terceira” atividade das universidades: um terceiro “pé” que apoia a inserção social da universidade. Logo a seguir, de redentora e de terceiro “pé”, a extensão universitária passa a ser “o caminho da redenção”, sendo a “via de mão dupla”: levando a universidade à sociedade e esta à universidade. Mesmo mantido o discurso oficial nessas metáforas e concepções, o processo de realização das atividades de extensão universitária prosseguiria. Os anos seguintes iriam encontrar a extensão universitária começando a ter o papel de “anúncio e propaganda” da universidade. Ela passava a ser uma “face” (fachada?) que administradores e governos queriam mostrar como “sendo a universidade”. Com isso, a extensão passa a ser utilizada como aparência de compromisso social, camuflando mais do que comprometendo o trabalho da universidade com a sociedade. (BOTOMÉ, 2001, p. 162 – aspas no original)

Como viemos desenvolvendo ao longo desta subseção, concluímos que do ponto de vista histórico, no Brasil, as atividades de extensão se configuram como um alargamento precário da universidade ao contingente populacional excluído historicamente deste espaço. Em outras palavras, as atividades de extensão em geral dispersam as energias dos indivíduos de fora-do-campo que poderiam voltar-se contra este excludente sistema de consagração social.

Embora tenham sido notadas tentativas de concepções mais progressistas de extensão universitária ao longo da história, essa prática em pouco tempo se tornou mais um dos diversos dispositivos burocráticos que operam nesse espaço – ocorrendo uma verdadeira “delinquência acadêmica” com a transformação dos “meios” em “fins” (TRAGTENBERG, 2009 [1979]). O aprofundando, porém, dessa discussão se dará na próxima subseção, com

²³ Martins (2018) fez um estudo das relações entre renda e demandas potencial e efetiva com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2015, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Esta parte do trabalho está detalhada na seção “3.3 Discutindo a democratização perante a realidade da população brasileira e do estado do Rio de Janeiro” (MARTINS, 2018, p. 66-73).

vistas a debater o caráter burocrático de diferentes concepções da atividade extensionista e indicar como elas estão, ainda hoje, presentes em muitos espaços acadêmicos do país.

1.2.2 Concepções de extensão

Apesar de constatarmos o ininterrupto fomento de atividades de extensão junto do contingenciamento do acesso aos cursos de graduação ao longo da história da educação superior brasileira, é necessário identificar e detalhar as variadas concepções desta atividade, pois reconhecemos e defendemos a extensão fundamentada em uma pedagogia libertária e antiburocrática voltada para mudanças sociais profundas.

Desde essa ideia, procuramos estabelecer algumas relações entre as concepções de extensão descritas por Maria das Graças Martins da Silva (2001) e as críticas das principais teorias administrativas realizadas por Maurício Tragtenberg (1977), em sua época, e de outra, mais recente, inspirada em sua obra (PAES DE PAULA, 2002).

Antes, porém, é oportuno enfatizar que Maurício Tragtenberg em sua principal obra, *Burocracia e Ideologia* (1977), tenha se dedicado a explicar a gênese da Teoria Geral da Administração e, portanto, a tratar os administradores no comando de empresa capitalista ou de coletivismo-burocrático. Em nosso caso, consideramos que atualmente o domínio dos agentes do campo universitário pode ser visto através das duas formas: ora como coletivismo burocrático cultural, ora como empresa capitalista de bens simbólicos, pois eles podem tanto ser assimilados pela sociedade burguesa quanto deter coletivamente os meios de consagração social (produção do conhecimento legítimo) e o monopólio do poder político no seu microcosmo.

No que diz respeito à extensão, Silva (2001) sistematizou três concepções principais – conforme o Quadro 1 a seguir – e, assim, definidas: tradicional (ou funcionalista), processual e crítica; as quais estão intimamente implicadas a diferentes ideias de universidade. Embora não tenha sido elaborada pela autora uma concepção mercantil de extensão, entendemos que a mesma pode se fazer mais intensa junto à tradicional.

Quadro 1 – Concepções de Extensão

Concepção tradicional (ou funcionalista)	A Universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das políticas educacionais. A Extensão é entendida como uma função específica, autônoma, sendo a desarticulação com o Ensino e a Pesquisa praticada e considerada natural. A Extensão baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, em uma perspectiva apolítica e assistencialista (<i>grifo da autora</i>). Há um discurso inflamado que a coloca na condição de representar a saída para a Universidade, no sentido de desenvolver o vínculo com a sociedade, mas contraditoriamente, na prática, ela acaba reduzindo-se a ações esporádicas, eventuais e secundárias.
Concepção processual	Esta concepção aparece como uma reação à anterior pelo caráter de politização imprimido (sic) às ações e de combate ao assistencialismo. A Extensão não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas a articuladora entre a Universidade e as necessidades sociais, passando, então, a ter uma tarefa: a de promover o compromisso social da instituição. Sendo assim, adquire um espaço próprio na sua estrutura sob a forma de pró-reitoria, coordenação, etc., justificando-se tal aparato por garantir que as demandas da sociedade sejam absorvidas. É a Extensão representando a “consciência social da universidade”. Para superar a visão fragmentária que eventualmente se formasse, propõe-se a articulação da Extensão com o Ensino e a Pesquisa, o que fica consagrado em lei. Atualmente, a concepção aqui exposta é a oficial na maioria das instituições universitárias.
Concepção crítica	Esta tendência surge como uma nova leitura de Extensão, que se diferencia das anteriores. Nela, a Extensão está intrinsecamente ligada ao Ensino e à Pesquisa, é sua essência, sua característica básica, apenas efetivando-se por meio dessas funções. Portanto, passa a ser entendida como matéria de currículo. Não se justifica, assim, sua institucionalização, pois não se concebe que esta tenha vida própria, autonomia. Daí dizer-se que “a extensão é duas, não é três. Do raciocínio nós eliminamos a extensão. Ela se transforma em ensino e pesquisa” (<i>apud AZAMBUJA, 1997, p. 43</i>) ²⁴ . Transforma-se em um conceito ocioso, porém exige que o Ensino e a Pesquisa sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade.

Fonte: Silva (2001, p. 97-98).

As duas primeiras concepções descritas pela autora (SILVA, 2001) surgem na mesma ordem das teorias administrativas criticadas por Tragtenberg. As técnicas de Frederick Winslow Taylor, Jules Henri Fayol e George Elton Mayo procuram criar harmonias administrativas (TRAGTENBERG, 1977) e são alicerçadas no paradigma funcionalista (BURRELL; MORGAN, 1979)²⁵, isto é, “os modelos administrativos Taylor-Fayol” enquanto ideologia “correspondem à divisão mecânica do trabalho (Durkheim), em que o parcelamento de tarefas é a mola do sistema”, e que, posteriormente, são continuadas por Mayo “na sua preocupação em evitar os conflitos e promover o equilíbrio ou um estado de colaboração definido como *saúde social*” (TRAGTENBERG, 1977, p. 78-83 – destaques no original). Tal

²⁴ AZAMBUJA, Leonardo. “A extensão universitária na UNIJUÍ”. **Cadernos da Avaliação Institucional**. Ijuí: LTNJUÍ, n. 12, 1997, p. 43-45.

²⁵ É preciso mencionar que Ana Paula Paes de Paula (2016) propôs para os estudos organizacionais o “Círculo das Matrizes Epistêmicas” como uma alternativa ao trabalho de Gibson Burrell e Gareth Morgan. A heterodoxia de Maurício Tragtenberg também rompe com essas classificações. Não obstante, a simplificação didática dos autores anglo-americanos se impôs para esse cotejo de pensamentos da década de 1970.

promoção de consenso no plano educativo-organizacional é em igual medida a base da extensão universitária brasileira em suas concepções tradicional/funcionalista e processual. Ou seja, são manifestações do paradigma funcionalista enraizado no positivismo junto ao seu instrumental derivado das ciências naturais. Esse paradigma tem a particularidade de preocupar-se com questões da ordem social, tais como consenso, integração social, solidariedade e satisfação das necessidades através do viés realista, determinista e nomotético (BURRELL; MORGAN, 1979).

Como assinalamos anteriormente, a extensão e o acesso ao ensino superior formal devem ser vistos conjuntamente, porque permitem desvelar um sistema de dominação organizacional semelhante ao taylorista, que perdura até a atualidade. Dito de outra forma, opera-se a separação entre os responsáveis pela produção de conhecimentos legítimos, pelo planejamento e criação de tecnologias e, do outro lado, os executores²⁶. Essa separação entre planejadores e executores se assemelha as defesas feitas por Taylor, o qual

[...] estudou o trabalho pesado, não qualificado, com a pá, trabalho de fundição, e de pedreiro, daí a sua preocupação com a fadiga muscular, o seu desconhecimento da fadiga nervosa. Alie-se a uma visão negativa do homem, onde os indivíduos nascem preguiçosos e ineficientes, infantilizados e com baixo nível de compreensão. Com essa visão do homem, ele define o papel monocrático do administrador. (TRAGTENBERG, 1977, p. 77)

Cabe ainda observarmos que as críticas de Maurício Tragtenberg à teoria de Taylor incidem no processo de objetificação dos operários pelos administradores das indústrias. Nessa mesma linha, Fayol aprofundou o estudo sobre esse processo e apregoou que o trabalhador braçal deve ficar restrito ao seu papel “na estrutura ocupacional parcelada [...]”. Daí ser importante nesse sistema que o operário saiba *muito* a respeito de *pouca* coisa” (TRAGTENBERG, 1977, p. 77-78 – destaques no original).

Abarcam-se também, em nossas analogias entre as concepções de extensão universitária e as teorias administrativas, os aportes de Elton Mayo à Escola de Relações Humanas. O participacionismo e a cooperação defendidos pelo teórico aproximam-se da concepção de extensão processual, em nossa análise. Mayo foi influenciado pelo *behaviorismo*, no que se refere às técnicas que promovem a adaptabilidade dos trabalhadores à empresa, e através da promoção de metodologias participacionistas, que procuram dirimir

²⁶ Em detalhe: por um lado, estimula-se a raridade do diploma universitário – ou, diga-se, a restrição aos meios de consagração social; por outro, pode-se reconhecer que atividades de extensão (como cursos livres e prestação de serviços da concepção tradicional/funcional) acabam, indiretamente, por ampliar o número de pessoas que identificam os possuidores desta distinção social (“não há rei sem súditos”) e, diretamente, para capacitar – no sentido estrito da palavra – pessoas para colocar em prática tais conhecimentos desenvolvidos por esta casta.

conflitos nas relações de trabalho, nota-se a sua associação com Durkheim (TRAGTENBERG, 1977)²⁷.

No que concerne à extensão universitária brasileira, tanto a concepção tradicional, também chamada de funcionalista, quanto a processual possuem – cada qual a sua maneira – esses mesmos elementos que constituem a Escola das Relações Humanas. Isso porque as ações de extensão tradicional/funcionalista, em sua maioria, eram (e em alguns casos ainda hoje são) práticas assistencialistas orientadas por uma educação pedagógica diretiva para prestação de serviços.

No final dos anos de 1980, com o fortalecimento dos movimentos populares e de sindicatos, a extensão levada a cabo pelas universidades, que surgiu em sua concepção processual preocupada em superar os traços de assistencialismo e o difusionismo da extensão tradicional/funcionalista e que embora tivesse passado a valorizar a participação dos sujeitos não acadêmicos no processo de produção e compartilhamento do conhecimento, ficou restrita a si mesma e não conseguiu avançar na democratizar os meios de consagração do saber, isto é, não modificou a estrutura elitista universitária (gestão acadêmica e acessos aos cursos de graduação e pós-graduação). Ressoa, enfim, na concepção processual a explicação de Tragtenberg:

A burocracia age antiteticamente: de um lado responde à sociedade de massas e convida a participação de todos, de outro, com sua hierarquia, monocracia, formalismo e opressão afirma a alienação de todos, torna-se jesuítica (secreta), defende-se pelo sigilo administrativo, pela coação econômica, pela repressão política. (TRAGTENBERG, 1977, p. 190)

Ou visto de outra forma, se “a Escola das Relações Humanas só examina as relações *homem x grupo* na área da empresa, [mas] não as ultrapassa” (TRAGTENBERG, 1977, p. 84), a universidade através da extensão, pelo avesso, faz o mesmo: atém-se aos conflitos exteriores, sem espaço para autocrítica. Nesse aspecto a análise de Tragtenberg foi incisiva:

A universidade dominante reproduz-se mesmo através dos “cursos críticos”, em que o juízo professoral aparece hegemônico ante os dominados: os estudantes. [...] Essa apropriação da crítica pelo mandarinato universitário [...] constitui-se numa farsa, numa fábrica de boa consciência e delinquência acadêmica, daqueles que trocam o poder da razão pela razão do poder. Por isso é necessário realizar a crítica da crítica-crítica, destruir a apropriação da crítica pelo mandarinato acadêmico. [...] Não se trata de discutir a apropriação burguesa do saber ou não-burguesa do saber, mas sim a destruição do “saber institucionalizado”, do “saber burocratizado” como único “legítimo”. (TRAGTENBERG, 2009 [1979], p. 2 – aspas no original)

²⁷ “Durkheim é o grande predecessor de Mayo na sua crítica à supressão dos grupos de referência, desencadeada pela Revolução Industrial, que promove a substituição de mão-de-obra estável por outra em contínua rotação, gerando a sensação de desenraizamento (anomia)” (TRAGTENBERG, 1977, p. 83).

Dessa forma, é válido englobar analogias entre a concepção crítica de extensão – que se destaca por buscar sua efetivação por meio das atividades de ensino e pesquisa e sem estrutura administrativa especial – com o toyotismo, visto que “a universidade dominante reproduz-se mesmo através de cursos críticos”, e, possivelmente, tanto essa concepção quanto as novas teorias administrativas responderam às mudanças surgidas no interior do paradigma funcionalista²⁸. Para isso, nos valem do trabalho de Ana Paula Paes de Paula (2002) sobre o toyotismo e as ideias contemporâneas de desburocratização e flexibilização. Segundo a autora, que revisita a obra de Tragtenberg, “as atuais teorias administrativas refletem a lógica do capital flexível, herdando características das antigas escolas de administração e continuam validando a ideologia da harmonia administrativa” (PAES DE PAULA, 2002, p. 134).

O toyotismo surge da impossibilidade japonesa de seguir o modelo fordista, desenvolvendo-se em um modelo organizacional enxuto e influenciado pela teoria dos sistemas e alicerçado na “flexibilidade”, “baixo custo” e “qualidade” (PAES DE PAULA, 2002, p. 135). Esse processo recorre às técnicas de harmonia nas relações de trabalho da escola de relações humanas e soma aos processos participativos às ideias de busca por “qualidade total e melhoria contínua” (PAES DE PAULA, 2002, p. 135). Com relação à “flexibilidade”, a autora descreve a falácia da desburocratização da atualidade, isto é, “no clima das grandes mudanças socioeconômicas, estão surgindo teorias administrativas que tentam demonstrar, utilizando o tipo ideal [weberiano de burocracia] como parâmetro, que as organizações estão se desburocratizando” (PAES DE PAULA, 2002, p. 137-138).

Diante disso, percebemos que a extensão em sua concepção crítica pode assemelhar-se, mesmo que involuntariamente, às ideias de desburocratização e de flexibilidade quando as suas atividades são concebidas como intrínsecas às de ensino e pesquisa e sem estrutura acadêmico-administrativa específica para sua operacionalização. Com isso, e aproveitando-se das palavras de Paes de Paula (2002, p. 138), pode ocorrer novamente uma “operação ideológica, que oculta novas relações de poder e dominação”, pois se distancia de uma real democratização dos meios de produção e reprodução do conhecimento.

Em outros termos, é possível promover extensão através do ensino e da pesquisa em IES extremamente elitistas. Nesse sentido, anuímos à concepção crítica de extensão, mas

²⁸ O paradigma funcionalista, além de receber influência massiva da sociologia positivista, recebeu também no século XX influências do idealismo alemão e das teorias marxistas, gerando o surgimento de novas teorias no seio deste paradigma, entre as quais se somaram ao objetivismo a teoria dos sistemas, a teoria integrativa, o interacionismo e a teoria da ação (BURRELL; MORGAN, 1979).

procuramos assinalar a necessidade de se garantir o direito à educação superior (cursos de graduação e pós-graduação) a todos os brasileiros e à democratização da gestão das universidades com a participação da comunidade interna e externa, devolvendo para a sociedade o controle destes mercados culturais. Tal defesa visa tanto acabar com as desigualdades e injustiças locais e intranacionais quanto alterar a condição do Brasil na divisão social do trabalho mundial.

1.3 Considerações finais do capítulo

Os agentes acadêmicos brasileiros influenciam o campo mundial e ao mesmo tempo são influenciados por ele. Em detalhe, o campo nacional ora é explorador ora é explorado na divisão social do trabalho intelectual mundial, bem como concentra um baixo número de agentes individuais e coletivos dominantes em relação ao de dominados. As classificações de universidades e de pesquisadores²⁹, embora com critérios muito questionáveis e utilizações ainda mais discutíveis, expressam a realidade do Brasil: poucos acadêmicos para a escala de sua população e a maioria deles localizada nas prestigiadas e robustas IES da região sudeste – sobretudo na Universidade de São Paulo, na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, as hierarquizações e concentrações de poder existem desde as disciplinas e faculdades nas universidades, perpassando pelas IES no espaço nacional, até uma escala mundial do campo acadêmico. Com isso, as análises das estratégias e representações dos agentes acadêmicos – que visam ou a conservação da estrutura, ou a sua transformação – precisam considerar a posição dos mesmos tanto no respectivo universo (dominante/dominado interno ou externo) quanto nas escalas dele (local/nacional/mundial).

Além disso, as estratégias de cooperação e competição entre agentes podem ser estabelecidas em observância a essas múltiplas e sombreadas disposições. Nesse aspecto, por exemplo, um agente do campo acadêmico brasileiro, do tipo capitalista cultural dependente, pode se subordinar a um agente estrangeiro visando ascender internamente na sua instituição e na escala nacional. Ou, em outro caso, um agente pode procurar estabelecer relações com os situados no genérico macrossocial ou, ainda, com campos específicos, como ocorre na

²⁹ Vide os exemplos: Times Higher Education – World University Rankings (<www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>) e IOANNIDIS, John; BOYACK, Kevin; BAAS, Jeroen. Updated science-wide author databases of standardized citation indicators. *PLoS Biology*, v. 18, n. 10, p. e3000918, 2020.

extensão universitária brasileira – na concepção crítica em prol da emancipação dos de fora-do-campo e na concepção mercantil alinhada ao campo econômico, respectivamente.

Ao longo da história da educação superior brasileira a extensão universitária persistiu como um elemento compensador aos grupos sociais impossibilitados de acessar o campo acadêmico. Como ponto de inflexão nessa trajetória, encontramos a extensão baseada na pedagogia libertária, lançada por agentes individuais e coletivos brasileiros a fim de ascenderem na hierarquia do campo acadêmico nacional e mundial, enquanto que agentes com outras intenções (capitalistas culturais dependentes subordinados ao Atlântico Norte), como os claramente vinculados à concepção tradicional/funcionalista de extensão, não tiveram (ou, ao menos, não parecem ter) semelhante intento.

Tal estratégia libertária foi forjada por agentes como meio revolucionário ou como ferramenta inserida no contexto de reformas estruturais que tomavam a América Latina antes da ascensão das ditaduras militares e durante a resistência a elas. Em qualquer um dos casos, a extensão seria um instrumento de intelectuais a favor do povo e contra a dominação de elites locais conjugadas com os interesses de grupos estrangeiros. Entretanto, entendemos que tal concepção de extensão foi burocratizada e, como afirmou Tragtenberg (2011 [1991], p. 74), “os revolucionários do período inicial se tornaram funcionários”. Com o passar dos anos, essa vertente da extensão perdeu o caráter transitório-revolucionário e se tornou apenas mais um artifício burocrático-permanente dos agentes do campo acadêmico brasileiro, materializado na criação do FORPROEX e na inserção da extensão na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN/96.

Dessa maneira, destacamos a premência de romper com o estado de coisas do campo acadêmico brasileiro, qual seja, possuir um polo moderno socialmente distinto de instituições e agentes vinculados à pesquisa altamente qualificadas, que estão concentrados nos grandes centros urbanos (conectados com os de outros países). No extremo oposto existe um polo arcaico, ao qual, invariavelmente, se destina a extensão universitária para um público majoritariamente presente nas periferias das grandes cidades e no interior do Brasil, bem como no intermediário entre os referidos polos estão os dominados do interior do campo, que desempenham o papel de classe média ao impedir o confronto direto com os dominantes e, portanto, estão a colaborar na sustentação da estrutura do campo acadêmico.

Para tentar mudar essa característica apontada, há que se destacar a ampliação das recentes ações políticas de expansão, interiorização e democratização da universidade pública

brasileira nos governos petistas. Isso porque, ao reafirmamos as propriedades do sistema-mundo na composição do campo acadêmico (mundial/nacional/local), reconhecemos tais ações como interferências no padrão étnico-racial e de classe social predominantes em cada um dos três segmentos de agentes do campo e na dimensão de cada um dos três.

Potencializar a ampliação e democratização da educação superior visaria, em última instância, acabar com a distinção social de alguns poucos agentes por meio da vulgarização irrestrita dos títulos de graduação e pós-graduação (cursos cativos). Nesse caso, a extensão seria efetivada através do ensino e da pesquisa em diferentes modalidades de cursos e com base em uma pedagogia libertária. Isso implicaria que todas as comunidades do Brasil teriam o controle de suas próprias universidades e que essas instituições estariam intimamente vinculadas ao mundo do trabalho e fundadas na autogestão, solidariedade e autonomia dos indivíduos.

Reconhecer e potencializar tais esforços realizados e imaginados na defesa do direito à educação superior para todos os brasileiros pode colaborar, por conseguinte, para o país assumir as cadeias produtivas (ou parte delas) com uso mais intensivo de conhecimento especializado e, portanto, mais vantajosas na divisão social do trabalho mundial³⁰. Esse ponto de vista é diferente em aspectos normativos do pensamento nacional de desenvolvimento dos agentes que atuavam no pré-64, afinal, algumas revoluções tecnológicas depois, a atual situação do Brasil demanda mais diplomados para gerar e aplicar ciência e tecnologia do que, anteriormente, alguns poucos profissionais de nível superior para trocar conhecimentos com as massas de operários e camponeses. Isso não significa defender a ideia de capital humano, mas de afirmar que a promoção do dialogismo da pedagogia libertária seria mais conveniente de ser trabalhada no interior das IES abertas a todos.

Por fim, com base nessa compreensão da extensão universitária e do campo acadêmico brasileiro enquanto contexto de influência, no próximo capítulo, vamos analisar tanto o contexto de criação dos textos da estratégia política de curricularização dessa atividade nos cursos de graduação quanto, no terceiro capítulo, o contexto da prática da fase inicial de implementação na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³⁰ Ou, do ponto de vista anarquista, se todos os agentes estiverem de acordo, para simplesmente desfazer as regras desse jogo.

2 AS CONSTRUÇÕES DOS TEXTOS DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

No presente capítulo analisamos o contexto da produção do texto da estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação nas instituições de ensino superior brasileiras. Nesse cenário, as questões ideológicas do contexto de influência cedem espaço para as negociações pragmáticas, de forma que as leis, diretrizes etc. podem ser internamente contraditórias e confusas por serem reflexos do resultado das disputas em seu processo de produção (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006)³¹. Compreendemos essa arena de disputas como uma manifestação da escala nacional do campo acadêmico, o qual está relativamente sujeito a influências mundiais e de determinados locais.

Para realizar essa investigação, coletamos os principais materiais referentes à construção do texto da referida estratégia política com o objetivo de analisar se esse foi um dos variados dispositivo burocrático lançado por agentes no interior do campo acadêmico brasileiro. Além do mais, dividimos essa parte da pesquisa em três etapas, que condizem aos processos de elaboração do Plano Nacional de Educação 2001-2010, do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e da Resolução nº 7 de Dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as diretrizes extensionistas.

Os principais aspectos teórico-metodológicos estão descritos e explicados na parte inicial de cada uma das respectivas seções das etapas investigativas. De forma geral, porém, podemos adiantar que as duas primeiras – concernentes aos PNEs 2001-2010 e 2014-2024 – abarcam as análises (i) do acesso aos cursos de graduação, (ii) da participação da comunidade na gestão universitária e (iii) da concepção de extensão – a propriamente dita e a através do ensino e da pesquisa comprometidos com a mudança social. Já a terceira e última etapa de investigação está mais centrada na análise das contradições inerentes a diretriz restrita à extensão, em concordância a natureza da própria Resolução CNE nº 7/2018. Por fim, na última seção realizamos as considerações finais do capítulo.

³¹ Essa investigação pode ser efetivada por meio da “análise de [...] documentos, entrevistas com autores de [...] políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos” (MAINARDES, 2006, p. 59).

2.1 O Plano Nacional de Educação 2001-2010 – a primeira tentativa de institucionalização do “serviço civil [obrigatório]”

A construção da presente estratégia política de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação do atual Plano Nacional da Educação (PNE) nos remete ao plano decenal anterior, pois a mesma apareceu pela primeira vez no documento de 2001, como meta restrita às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Dessa forma, para analisá-la foram coletados materiais (documentos e uma entrevista) atinentes à construção do PNE 2001-2010.

Essa etapa de pesquisa foi dividida em três fases: na primeira, analisamos as propostas de PNE da oposição e do governo da época, em consonância com a problemática do presente estudo. Tal fase foi subdividida em outros três momentos: (i) o acesso aos cursos cativos e a possibilidade de igualmente haver extensão crítica-libertária através (ii) da mesma e/ou (iii) do ensino, da pesquisa e da gestão.

Essa escolha fez com que primeira fase de investigação fosse marcada pela análise da possibilidade de efetivação da extensão fundada em uma pedagogia libertária, por meio da participação da comunidade na gestão e de atividades de ensino-pesquisa voltadas à mudança social etc., bem como em condições de acesso a todos os brasileiros aos cursos de graduação e pós-graduação. Ao mesmo tempo procuramos responder algumas questões específicas do contexto da produção de texto da abordagem do ciclo de políticas, a saber: Quais grupos participaram do processo? “Há no texto da política influências de agendas globais [...] [ou] de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?” (MAINARDES, 2006, p. 67). Essa fase da pesquisa se justificou, enfim, por anuirmos a uma concepção ampliada da extensão crítica, pois haveria a possibilidade de sua efetivação estar proposta nos dois PNEs através do ensino-pesquisa-gestão comprometidos com a mudança social – juntamente ao acesso universal à educação superior.

A segunda fase da investigação envolveu a coleta e análise de materiais concernentes à meta de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação das instituições federais do PNE 2001-2010. Novamente, em atenção às questões da abordagem do ciclo de políticas educacionais, foi coletada uma entrevista com um agente do campo acadêmico brasileiro – na época, ligado ao FORPROEX – a fim de identificar e comprovar a origem da referida meta, bem como foram analisados os registros no Diário da Câmara dos Deputados em relação à

extensão universitária no PNE³². Para esse momento, as seguintes perguntas ampararam a investigação: “Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?” (MAINARDES, 2006, p. 67). Em particular, procuramos analisar as concepções de extensão e os demais pontos relacionados com a nossa problemática de pesquisa no texto da meta em estudo e no discurso em sua defesa.

Por fim, a terceira fase de pesquisa diz respeito à análise da extensão no Plano Nacional de Educação com base na suspeita inicial de burocratização durante este processo político, isto é, a partir da aprovação e dos vetos da Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001, procuramos avaliar e discutir se a meta se configurou neste texto como mais um dispositivo burocrático lançado pelos agentes acadêmicos e políticos no interior do campo nacional.

2.1.1 As propostas da oposição e do governo

O processo de construção do PNE 2001-2010 foi desde o início um confronto de duas concepções, metas e diretrizes, no qual, de um lado, estavam as entidades educacionais e associações profissionais com a subintitulada “proposta da sociedade brasileira” e, de outro, a “proposta do Executivo ao Congresso Nacional” (CURY, 1998).

O plano, conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados. A inesperada ação da sociedade forçou o governo Fernando Henrique Cardoso – que, como os fatos viriam a demonstrar, apesar da determinação constitucional e da LDB, não se interessava em nenhum PNE – a desengavetar o seu plano e encaminhá-lo em 11/2/98 à Câmara, onde tramitaria, de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97-98)

As duas propostas provaram ser realmente distintas, pois ao analisá-las de modo exploratório, focando nas menções feitas ao termo “extensão” – no sentido de atividade universitária³³ –, foram encontradas vinte repetições da palavra proposta da sociedade brasileira e apenas três vezes na proposta do Governo Federal. Essa (falsa) antinomia nos será cara para as discussões feitas posteriormente com relação à estruturação do campo de poder.

³² Buscamos por documentos referentes à tramitação do projeto de lei no sítio eletrônico do Senado Federal e não encontramos menções que indicassem possíveis modificações à extensão universitária no referido texto.

³³ Interessante perceber que “extensão escolar” esteja associada à ideia de expansão do acesso à educação básica e “extensão universitária” a serviços e a cursos de curta duração.

Pelo cenário exposto, julgamos pertinente para o presente trabalho analisar as propostas de cada um dos agentes implicadas ao acesso aos títulos de educação superior e às possibilidades de realizar-se a extensão crítica. Iniciamos, pois, pela caracterização da burocratização operada através do contingenciamento do acesso aos títulos de ensino superior, que separa a ‘nobreza’ e a ‘plebe’ do Estado e, dessa maneira, cria o campo acadêmico e o monopólio dos meios de consagração social. O que foi possível notar pela análise é que ambas as propostas não propuseram grandes mudanças no acesso ao sistema de ensino superior em suas metas, mas existia uma diferença substancial na concepção educacional entre elas. As manifestações da proposta da sociedade brasileira partiam de uma compreensão da educação superior enquanto direito social:

Cabe à universidade o papel fundamental na realização do avanço técnico e científico comprometido com uma relação mais eficiente do homem com o meio em que vive, através das engenharias, da medicina, das ciências da natureza, ciências exatas e sociais. Essa visão da universidade remete a uma reflexão sobre a Educação Superior realizada através do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociável, cujo objetivo pressupõe o aperfeiçoamento da formação cultural do ser humano, a proposta de capacitá-lo para o exercício de uma profissão e de prepará-lo para a reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber, cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar o acesso a esse direito social a todos os cidadãos, inclusive de forma gratuita, oferecido pelas Instituições de Ensino Superior públicas. (CONAE, 1997, p. 71)

Havia ainda nessa proposta uma busca pela expansão do acesso aos títulos de graduação, via setor público, em suas respectivas diretrizes e metas para educação superior, entre as quais destacamos:

Diretrizes

- Expandir a rede pública de educação superior, assegurando-se recursos para o pleno aproveitamento da capacidade física instalada para o ensino, a pesquisa e a extensão.
- Estabelecer uma política de expansão de instituições, cursos e vagas que diminua as desigualdades que existem entre as diferentes regiões do país.
- Implementar políticas públicas adequadas que facilitem o acesso, ao ensino superior, dos segmentos da população vítimas da exclusão social.
- Garantir reais condições de desenvolvimento acadêmico ao estudante universitário, através de recursos e mecanismos que assegurem condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo, àqueles que delas necessitem. (CONAE, 1997, p. 73)

Metas

- Atender, num prazo dez anos, no ensino superior, 40% da população na faixa etária de 18 a 24 anos, inclusive aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Ampliar, no prazo máximo de dois anos, o quadro de vagas mediante aproveitamento total da infraestrutura existente, inclusive em horários noturnos, para atendimento da população trabalhadora. (CONAE, 1997, p. 73)

São proposições que procuravam diminuir as desigualdades sociais e melhorar a democratização do acesso e da permanência com sucesso na universidade pública. Na

proposta do Executivo ao Congresso Nacional, o próprio Ministro Paulo Renato Souza – na parte referente à “exposição de motivos” – reconheceu a necessidade de “ampliação gradual de oferta de vagas na Educação Superior”, entretanto ressaltou que as vagas deveriam vir “tanto em instituições públicas quanto particulares” e defendeu a diversificação do sistema de ensino superior (BRASIL, 1998, p. 8)³⁴, já materializado na LDBEN/96. Assim, diferentemente da proposta dos representantes da sociedade brasileira, havia tanto uma busca pela ampliação das vagas também via setor privado quanto pela flexibilização dos tipos de IES e de oferta de cursos superior e/ou profissional. Esses propósitos estão materializados em algumas das seguintes metas:

1. Prover, até o final da década, a oferta de ensino pós-médio equivalente a, pelo menos, 30% da faixa etária de 19 a 24 anos.
2. Ampliar a oferta de ensino público na mesma proporção, prevendo inclusive a parceria da União com os estados na criação de novos estabelecimentos de Educação Superior.
16. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de Educação Superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.
17. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, inclusive com a oferta de certificados, permitindo maior flexibilidade na formação e a ampliação da oferta do ensino.
24. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à Educação Superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (BRASIL, 1998, p. 52-53)

Essas metas da segunda proposta foram baseadas nos argumentos de que seria “inexequível no prazo de dez anos” a “universalização do acesso a todos [...] [os] níveis de ensino”, sendo essa uma meta possível apenas para o nível fundamental e apontando que historicamente houve uma contribuição elevada do setor privado no ensino superior brasileiro (BRASIL, 1998, p. 14). Ademais, tomando os exemplos da França, dos Estados Unidos da América e “dos países que formaram a extinta União Soviética” (BRASIL, 1998, p. 51), foi proposto o curso pós-médio, e/ou o

pós-secundário, isto é, formação de nível superior de menor duração, que pode atender a muitas das necessidades de qualificação em áreas técnicas e profissionais.

³⁴ Na exposição de motivos, o item 15 busca: “A garantia de autonomia para as universidades, diversificando o sistema de ensino superior e favorecendo as minorias étnicas o acesso à Educação Superior” (BRASIL, 1998, p. 8). Note-se a perversidade de associar na mesma frase a diversificação do ensino superior e acesso de minorias étnicas, isto é, os cursos e universidades tradicionais não seriam convenientes aos negros e aos povos indígenas?

A própria modulação do ensino universitário, com diploma intermediário, como foi estabelecido na França, permitiria uma expansão substancial do atendimento nas atuais instituições de Educação Superior, sem custo adicional excessivo. (BRASIL, 1998, p. 51)

Essa proposta do Executivo partia também do pressuposto de que “é necessário aceitar que uma boa formação de nível superior pode ser feita em estabelecimentos que não exijam indissociabilidade entre ensino e pesquisa” (BRASIL, 1998, p. 51), e da possibilidade “da criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa” (BRASIL, 1998, p. 52). Embora, contraditoriamente, havia a meta de “incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a Educação Superior” (BRASIL, 1998, p. 53).

Em suma, quanto ao acesso à graduação, as duas propostas almejavam uma ampliação insuficiente das vagas, cada qual a sua maneira. Nenhuma delas buscou a quebra de monopólio das universidades como meio de consagração social ou, em outros termos, a abertura geral e irrestrita para entrada e competição neste mercado de bens simbólicos de todos os cidadãos do país. Na proposta dos profissionais da educação da sociedade brasileira, somente 40% dos cidadãos entre 18 e 24 anos teriam acesso ao campo acadêmico; aos de fora-do-campo, implicitamente, restariam os cursos de extensão universitária – dada a quantidade de vezes em que a atividade apareceu no texto dos professores vinculados a sindicatos e demais associações de educação. Isto é, nessa proposta o mecanismo conferidor de harmonia entre os pertencentes e os de fora da estrutura universitária seria, majoritariamente, a extensão que se daria na escala local de cada instituição.

A proposta do executivo procurou também manter a estrutura elitista do campo acadêmico nacional, com a sugestão de uma alternativa intermediária de curso (e estrutura organizacional) de ensino superior para aqueles que não pudessem realizar uma graduação tradicional: seriam os cursos pós-secundários. Ou seja, a proposta do governo envolveria a criação, em escala nacional, de instituições e cursos que concentrariam a vocação de manter o funcionamento do campo acadêmico brasileiro enquanto anteparo ao alargamento do acesso às “universidades de pesquisa” por meio de “subcursos” e, é claro, da promoção da extensão. Nada, portanto, muito diferente em essência das segmentações e hierarquizações estabelecidas desde a Era Vargas por Gustavo Capanema na educação brasileira.

Conforme apontamos anteriormente, essa posição dos dois agentes do campo acadêmico nacional, relacionada a outros fatores econômicos, possivelmente indicaria a

manutenção da posição semiperiférica do Brasil no contexto mundial – no tocante à baixa concentração de profissionais graduados e pós-graduados. Além disso, essa definição política provavelmente não interferiria nas injustiças sociais e desigualdades regionais brasileiras.

Após essa análise inicial dos documentos, seguimos no processo de mapear e analisar a presença da extensão universitária propriamente dita nos textos das duas propostas, isto é, procuramos por frases referentes à oferta de cursos ou prestação de serviços para a comunidade externa e outras atividades que não expressam necessariamente relação com o ensino e a pesquisa.

Quanto à proposta apresentada como representante da sociedade brasileira, encontramos duas metas interligadas e diretamente relacionadas. A primeira delas na alçada da “Educação de Jovens e Adultos e Erradicação do Analfabetismo” e a segunda na de “Educação Superior” (CONAE, 1997, p. 64). As duas metas procuravam garantir que as instituições de ensino superior tivessem ofertado “cursos de extensão, para atender as necessidades de educação continuada de adultos, com ou sem formação superior” (CONAE, 1997, p. 64). Percebe-se que na segunda delas ainda foi adicionada, na sequência da mesma frase, a seguinte expressão: “na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional” (CONAE, 1997, p. 74).

A proposta do Executivo ao Congresso Nacional reapresentou, *ipsis litteris*, a meta referente à “Educação de Jovens e Adultos”, mas não replicou a da “Educação Superior”. A inovação dessa proposta, quanto à extensão propriamente dita, foi o estabelecimento da meta relativa à “Formação de Professores e Valorização do Magistério”, qual seja: “Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de extensão e aperfeiçoamento destinados à formação permanente do pessoal do magistério” (BRASIL, 1998, p. 69).

Apesar da importância da extensão propriamente dita nas duas propostas dos PNEs, em nossa interpretação, elas foram concebidas como atividades unidirecionais que não interfeririam na quebra da hegemonia e legitimidade do conhecimento universitário sob os demais conhecimentos, se aproximando da concepção de extensão tradicional/funcional. Ou seja, governo e oposição convergiram quanto à promoção de extensão em sentido estrito.

Doravante, para compreender a extensão, como sublinhamos outrora, é necessário transcendê-la e procurá-la através do ensino e da pesquisa vinculados à sociedade, bem como

por meio da participação da comunidade interna e externa na gestão acadêmica. Esse pensamento, de inspiração anarquista, interfere diretamente na divisão social do trabalho ao negar a atomização do campo acadêmico em relação aos demais ofícios, bem como implode com a própria noção de campo autônomo e procura romper com a perpetuação da burocracia que transforma os pontos de vista dos seus partícipes como o ponto de vista dos situados em outros campos ou, genericamente, no macrosocial.

Nesse sentido, vale destacar nos textos das duas propostas dos PNEs as referências que se aproximaram ou se distanciaram de uma perspectiva burocrática. Quanto à proposta do Executivo ao Congresso Nacional, apesar de enfatizar a necessidade da participação da comunidade na gestão escolar e de garantir a autonomia universitária consagrada na Constituição Federal, não foram encontradas evidências no texto com relação à preocupação com a participação da comunidade na gestão democrática da universidade. Por outro lado, a proposta que procurou representar a sociedade brasileira trouxe em seu texto essa preocupação de forma reiterada, como pode ser visto na competência dos “Instrumentos e mecanismos da gestão democrática” e “Educação Superior” e, em específico, nas seguintes metas:

- Revogar imediatamente a lei 9192/95, que disciplina a escolha de dirigentes universitários, garantindo eleições paritárias e participativas nos processos de escolha de dirigentes, homologando o resultado no âmbito da instituição de educação superior. (CONAE, 1997, p. 38)
- Revogar imediatamente a lei 9.192/95, que disciplina a escolha de dirigentes universitários, e a Portaria 715/96 do MEC, que dispõe sobre a escolha de dirigentes de escolas técnicas federais e CEFETs. (CONAE, 1997, p. 74)
- Realizar, a partir de 1998, eleições diretas e paritárias de dirigentes das unidades escolares e universitárias, com a participação de todos, de acordo com seu projeto político-pedagógico e administrativo, amplamente divulgado aos interessados.
- Garantir, a partir de 1998, a representação paritária, nos órgãos decisórios das instituições de educação superior, dos diversos segmentos que compõem a comunidade universitária. (CONAE, 1997, p. 38)
- Garantir representação paritária entre docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos nos órgãos decisórios das instituições de nível superior, com a auto-aplicabilidade do Art. 207, da Constituição Federal. (CONAE, 1997, p. 74)
- Criar, no prazo de três anos, os Conselhos Sociais, com participação de representantes da sociedade civil organizada e da comunidade acadêmica, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno, para a sociedade, dos resultados da pesquisa do ensino e da extensão desenvolvidas pelas IESs. (CONAE, 1997, p. 38)
- Criar e instalar, a partir de 1998, Conselhos Sociais, com participação da comunidade e entidades civis organizadas, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno, à sociedade, dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão. (CONAE, 1997, p. 74)

- Instaurar processos estatuintes (definição de estatutos e regimentos) nas instituições de educação superior, visando sua democratização, através da participação da comunidade universitária e da sociedade civil nos rumos da instituição. (CONAE, 1997, p. 38)

- Criar processos estatuintes (elaboração de estatutos e regimentos) nas universidades, visando sua democratização, através da participação da comunidade universitária e da sociedade civil na definição dos rumos da instituição. (CONAE, 1997, p. 74)

Nessas ideias, havia a preocupação com o processo de eleição dos gestores e de conferir representatividade aos técnicos-administrativos e discentes na gestão, bem como dos processos estatuintes que visavam repensar as IES. A criação dos conselhos sociais provavelmente seria a meta que poderia interferir na dinâmica pedagógico-universitária, pois tornaria possível efetivar a extensão crítica em sentido amplo – com um rompimento epistemológico na produção de conhecimento e na formação profissional. Nesse mesmo sentido se coadunaram outras diretrizes e uma meta específicas para “Educação Superior”:

Diretrizes

- Elaborar propostas orçamentárias de forma democrática e participativa, a partir das unidades básicas que desenvolvem as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

- Definir políticas e desenvolver projetos de Ciência & Tecnologia (C&T) voltados para os interesses nacionais e para a melhoria da qualidade de vida da população, valorizadas e respeitadas as características e necessidades regionais.

- Criar, nas instituições de educação superior, mecanismos desburocratizados para formulação, acompanhamento e avaliação das pesquisas, garantindo o fluxo contínuo de recursos financeiros para o seu desenvolvimento, bem como a maior dedicação do pesquisador à execução do projeto.

- Avaliar democraticamente a produção científica e tecnológica, tomando por base a necessária responsabilidade social e acadêmica dessa produção.

- Garantir o caráter público dos novos conhecimentos científicos, numa ótica de autonomia, independência e de não subordinação aos interesses do mercado, através de ampla divulgação de informações e dados obtidos através de pesquisas desenvolvidas com recursos públicos.

- Avaliar o impacto da introdução de novas tecnologias, com estímulo constante ao debate sobre a relação universidade x empresa. (CONAE, 1997, p. 73)

Meta

- Criar e instalar, a partir de 1998, Conselhos Gestores junto aos hospitais universitários, com representação das comunidades interna e externa, de forma a garantir acesso universal gratuito. (CONAE, 1997, p. 74)

Embora essas fossem possibilidades concretas de abrir espaço para mudanças na fechada, rígida e hierarquizada estrutura universitária, é preciso vê-las com cautela, pois o convite à participação da comunidade interna e externa na gestão e na política de pesquisa poderiam se tornar instrumentos de cooptação típicos das teorias de administração baseadas na Escola de Recursos Humanos de Elton Mayo e no modelo toyotista japonês (TRAGTENBERG, 1977, 2005; PAES DE PAULA, 2002).

Sem perdermos de vista tanto as questões referentes à extensão na disputa de visões das duas propostas de PNE quanto dos mecanismos lançados pelos agentes que se relacionaram com a mesma atividade em amplo ou estrito senso, foi preciso destacar também que a ideia de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação não estava contemplada, direta ou indiretamente, em nenhuma das duas propostas. Nas próximas seções deste capítulo nos deteremos na análise da meta de curricularização da extensão.

2.1.2 A tramitação do Projeto de Lei no Legislativo

A meta de curricularização da extensão nos cursos de graduação das IFES apareceu no último momento de tramitação do PNE na Câmara dos Deputados. Surgiu como emenda aditiva apresentada no Plenário pela oposição. Essa emenda proveio da ação de membros do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) junto ao deputado federal que “bancou a ideia” – conforme nos relatou um professor que participou do Fórum entre os anos de 1996 a 2004, na condição de Pró-Reitor de Extensão de uma Universidade Federal da região Sudeste do Brasil³⁵. Nas palavras do professor:

Olha, não houve um engajamento muito forte nesse momento [de construção da proposta do PNE]. A gente teve esse deputado que bancou a ideia e era um cara que entendia a importância da extensão. [...] que comprou a ideia e ajudou o Fórum. Eu não fiz parte dessa negociação [...] Nós tivemos algumas pessoas do Fórum que conversavam e que conseguiram esse trabalho de convencer esse deputado e de se incluir a questão da extensão [...] como uma meta do PNE. (Professor ex-membro do FORPROEX)

Essa mesma ideia já estava na oitava meta do Plano Nacional de Extensão Universitária, na parte referente à organização (FORPROEX, 2001, p. 48-49), qual seja, “Institucionalização da participação da extensão no processo e integralização curricular, em quatro anos”. Nesse documento não havia discriminada a exigência de percentual mínimo ou máximo em tal atividade e nenhuma menção a sua obrigatoriedade, além do mais, segundo o professor entrevistado, no FORPROEX não havia consenso com relação à concepção de extensão que deveria ser promovida. Ao passo que o texto da Emenda aditiva apresentada no plenário, que visou incluir a meta nº 23 na “Seção B ‘Educação Superior’, item 4.3 ‘Objetivos e Metas’, do Substitutivo ao Projeto de Lei nº 4.173, de 1998”, ganhou a seguinte redação:

³⁵ Entrevista de uma hora e meia de duração foi concedida ao pesquisador em 30 de julho de 2019, nas dependências da referida universidade.

23. 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, 2000, p. 282)

Dessa maneira, percebemos que a Emenda aditiva nº 1 estabeleceu um percentual mínimo obrigatório das atividades de extensão restritas às IFES e foi encampada pelos deputados de oposição: Pedro Wilson (PT/GO); Bispo Rodrigues (PL/RJ), Vice-Líder do Bloco Parlamentar PL/PSL; Professor Luizinho (PT/SP), Vice-Líder do PT; José Antônio Almeida (PSB/MA), Vice-Líder do Bloco Parlamentar PSB/PCdoB; Ayrton Xerêz (PPS/RJ), Vice-Líder do PPS; e Dr. Hélio (PDT/SP), Vice-Líder do PDT (BRASIL, 2000, p. 282). Além disso, a emenda possui a seguinte justificativa:

O objetivo da emenda aditiva proposta é garantir que todos os alunos da graduação das instituições Federais de Ensino Superior participem de projetos e atividades de extensão e tenham os respectivos créditos incorporados à estrutura curricular dos seus cursos. Atualmente, muitos universitários já participam de ações de extensão, como voluntários, mas não têm essas atividades incluídas (e reconhecida) na estrutura curricular dos seus cursos. Com a consolidação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária, pelo menos 10% do total de créditos exigidos para a graduação, no ensino superior nas Instituições Federais de Ensino Superior no País, será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. Na etapa final de implantação do Programa, em 2004, isso representará um exército de, no mínimo, 400 mil alunos das Instituições Federais de Ensino superior - IFES envolvidos em ações de extensão junto à comunidade. O Programa está enquadrado nas diretrizes estratégicas incluídas pelo Executivo no PPA 2000 e terá um impacto profundo nas áreas social, econômica e educacional. Os segmentos mais carentes da comunidade serão diretamente beneficiados e os universitários vão ampliar suas oportunidades de inserção na realidade do mercado de trabalho, ao mesmo tempo contribuindo para a formação da cidadania e aplicando, de fato, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2000, p. 282)

Ao se tratar dos aspectos de concepção de extensão da emenda, merece atenção que ela se valia do reconhecimento das atividades de caráter voluntário existentes nas universidades a fim de torná-las obrigatórias – esvaziando o potencial pedagógico e libertário da mesma, apesar deste não ser o propósito. Ou seja, a extensão não passaria apenas a ser reconhecida pelo aparato burocrático universitário como também viria a ser obrigatória em no mínimo 10% das atividades dos cursos de graduação de IFES. Além disso, interpretamos que para ser convincente perante os pares, o enfoque dado na justificativa dos deputados em defesa da emenda indicava a extensão como contribuição aos mais carentes e no destaque ao potencial formativo de tais ações para os estudantes. Dessa forma, consideramos que essa emenda estava mais próxima das concepções de extensão tradicional/funcionalista ou processual.

A justificativa da Emenda nº 1, como se pode notar, não esclarece o percentual mínimo defendido para a extensão universitária, mas dá um indício interpretativo sobre a sua restrição ao setor federal quando enaltece que ela está em acordo com o Plano Plurianual (PPA) 2000³⁶. Nesse sentido, vale atentar aos detalhes e antecedentes da Emenda aditiva nº 1 na defesa do deputado Clementino Coelho (PPS/PE) em sessão plenária:

Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, no momento em que estamos discutindo o plano decenal para a educação nesta Casa, quero manifestar o meu apoio à criação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária, também chamada de Universidade para Todos, que está sendo proposto em forma de emenda aditiva ao Plano Nacional de Educação. Entendo que esse programa, fundamentalmente, amplia a função social da universidade pública e o seu compromisso com a sociedade. Além de contribuir para a formação acadêmica dos alunos e a difusão e democratização do conhecimento, o programa institucionaliza a participação dos alunos dos cursos de graduação das universidades públicas em ações extensionistas voltadas para o atendimento das demandas sociais. É uma espécie de serviço civil em paralelo com o serviço militar. Com a Universidade para Todos, o mínimo de 10% do total de créditos exigidos para graduação no ensino superior serão reservados para a atuação dos alunos em ações de extensão. Ou seja, os alunos estarão sendo estimulados a interagir com a sociedade por meio de parcerias com associações comunitárias, conselhos, escolas, ONGs, entre outras entidades. A orientação é induzir, apoiar e fortalecer programas e projetos que visem ao enfrentamento dos problemas sociais e das condições atuais de desigualdade e exclusão, principalmente nas áreas relacionadas a saúde, educação, habitação, produção de alimentos, geração e ampliação de renda, entre outras. Um piloto da proposta já está sendo implantado de forma pioneira e audaciosa pela Universidade Federal de Pernambuco, comandada pelo Magnífico Reitor Mozart Neves³⁷. A partir de agosto, os estudantes dos cursos da área de saúde da universidade vão participar do piloto do projeto da Universidade Federal de Pernambuco para Todos, atuando junto às comunidades carentes, em parceria com a Secretaria de Saúde de Pernambuco. Acredito também que este programa se constitui em importante instrumento na luta pela interiorização do ensino superior. De um lado, fomentará o intercâmbio do litoral com o interior, estimulando a troca de experiência entre regiões com diferentes demandas econômicas e sociais; por outro, representará um estímulo aos estudantes do interior para que pressionem os Governos no sentido de descentralizar a produção de conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 277)

Alguns dos argumentos do deputado lembram as ações promovidas por meio de grandes projetos e programas de extensão realizados na ditadura militar e reforçam o entendimento do caráter assistencialista apregoado à extensão – verdadeiramente urgente num país tão desigual social e economicamente –, bem como do seu potencial de ampliação da “função social” da universidade pública. São pensamentos que robustecem o papel operativo-conciliador da extensão nas relações entre os pertencentes e os de fora do campo acadêmico. Mais que isso, tais elementos permitem reafirmar tanto a perspectiva geográfica do sistema-mundo quanto as suas multiescalas, operando através das desigualdades entre as cidades-capitais – que concentram a cultura legítima – e as do interior de determinadas regiões – como

³⁶ Ponto esse que pode ter um viés apelativo aos governistas, tendo em vista que seria uma proposta da oposição.

³⁷ Posteriormente se tornou membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014; 2018-2022).

Paris e as províncias, para lembrar Bourdieu (2014, 2017). Uma possível saída para atenuar essa desigualdade encontra-se na própria continuidade da fala do deputado Clementino Coelho (PPS/PE):

Aliás, aproveito a oportunidade para, mais uma vez, cobrar das autoridades educacionais uma mudança de orientação quanto à política de criação de universidades públicas. Não podemos aceitar que o acesso à educação seja privilégio de poucos e que esta esteja confinada às áreas litorâneas dos poucos que moram nos grandes centros urbanos, quase sempre no litoral, como é o caso de Pernambuco. Se não desbravarmos o interior com o ensino superior como bandeira do País, não combateremos as desigualdades regionais e intra-regionais. Se não desconcentrarmos a produção de conhecimento, estaremos condenando regiões promissoras, a exemplo do Vale do São Francisco, de Petrolina e Juazeiro, de Parnaíba, no Piauí, de Crato e Juazeiro do Norte, no Ceará, a chegarem atrasadas na acirrada disputa pelo mercado competitivo da economia globalizada. No século que se avizinha, o conhecimento e a informação tecnológica serão o passaporte para o desenvolvimento e a superação das desigualdades sociais. Quero lembrá-los de que tenho um compromisso inarredável com o povo do São Francisco, das cidades de Juazeiro e Petrolina: lutar para tomar possível a criação da Universidade Federal do São Francisco. [...] Por fim Sr. Presidente declaro novamente meu apoio à emenda que cria o Programa Universidade para todos. Não tenho dúvida, ademais, de que, quando a Universidade do Vale do São Francisco estiver implantada em Petrolina e Juazeiro, este programa será fundamental para que possamos disseminar conhecimento por todo o interior do semiárido nordestino – Pernambuco, Bahia e Piauí –, ensinando e aprendendo com o sábio povo nordestino. Sr. Presidente, quero declarar meu apoio ao Plano Nacional de Educação a esse plano decenal. Apesar das imperfeições, de precisarmos de mais recursos reconheço que é um passo na direção certa. E acredito que a incorporação desta emenda em muito enriquece o plano e a batalha para interiorizar sobretudo o ensino superior, com o qual haveremos de agregar as comunidades interioranas e ribeirinhas a este grande progresso que virá no século XXI. (BRASIL, 2000, p. 277-278)

Compete, no entretanto, comentarmos o processo de interiorização das universidades e a economia globalizada. A inexistência naquele momento de uma universidade federal no interior do estado de Pernambuco e a sua tardia criação foram produtos da economia mundial de bens simbólicos. Isso porque, para o campo acadêmico/universitário ser formado e funcionar é preciso que alguns agentes fiquem de fora da disputa e os novos adentrem na disputa desprovidos de capital específico para tanto, pois o campo se mantém pelo monopólio e pelas hierarquias.

Além do mais, ao final da explanação do deputado, há um aceno para uma concepção crítica da extensão quando percebe a sua característica formativa e sua conformidade com a necessidade de criação de novas IES. Porém, o entendimento da extensão como qualificadora do ensino formal só será percebido na elaboração do segundo PNE, como veremos na próxima parte do capítulo.

2.1.3 O PNE 2001-2010

No cenário de construção e disputa entre forças do PNE, no período de 2001 a 2010, oposição e governo convergiram na aprovação da Emenda aditiva nº 1, a qual também tinha parecer favorável do relator. Portanto, como já era previsto, essa emenda foi aprovada por unanimidade, no plenário, através da manifestação dos líderes partidários. Após todos os trâmites legais a meta de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação das IFES foi sancionada pelo Presidente da República no conjunto da Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001, que aprovou com vetos parciais o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Ao todo foram nove vetos ao PNE 2001-2010 (mantidos pela câmara dos deputados) e quatro (2, 24, 26 e 29) deles específicos “à ampliação do papel do Estado quanto a recursos financeiros” na educação superior (CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 146), os quais significaram suprimir

[...] a "proporção nunca inferior a 40% do total de vagas" no ensino público; a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior para as instituições federais; a ampliação do crédito educativo para atender, no mínimo, a 30% da população matriculada no setor particular e a triplicação, em dez anos, dos recursos públicos para pesquisa científica e tecnológica. (CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 146)

Tais vetos não incidiram na extensão e na participação da comunidade no interior da universidade, mantendo-se a supracitada meta/estratégia nº 23, e as metas 21 e 22:

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.
22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão. (BRASIL, 2001)

Com esse cenário de restrição do acesso aos títulos, se reafirmou o possível caráter compensatório da extensão e o potencial cooptativo dos conselhos sociais na gestão universitária – haja vista que a LDBEN/96 garante a hegemonia docente nas instâncias decisórias de gestão acadêmica. Nesse sentido, podemos ampliar a máxima utilizada por Botomé (2001): a extensão e a participação da comunidade na gestão universitária vêm compensar o restrito acesso a um ensino e uma pesquisa – por vezes alienantes – em nível de graduação, e ainda mais de pós-graduação.

Observamos que no PNE 2001-2010, tal como “o ‘diagnóstico’, as ‘diretrizes’ e os ‘objetivos e metas’ não guardam total sintonia em termos da formulação de política de

educação superior” (CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 144), há igualmente um desacordo entre as metas em que a extensão se encontra implicada. Do mesmo modo que “nas diretrizes e mesmo no diagnóstico” houve “a tentativa de dar voz aos diferentes atores institucionais e interlocutores críticos desse campo, procurando harmonizar ‘divergências e polêmicas’” (CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 144), esse comportamento se repetiu, por exemplo, em relação à demanda colocada pelo FORPROEX frente às demais propostas, que não apresentam relação e/ou coerência explícita. Tanto é verdade que a concepção crítica de extensão poderia ter sido assinalada também no objetivo/estratégia número 18, referente à pesquisa, com a seguinte paráfrase:

18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa [-extensão] como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos [da graduação e pós-graduação] no desenvolvimento da pesquisa [-extensão]. (BRASIL, 2001)

Em suma, a meta de curricularização da extensão nos cursos de graduação do PNE 2001-2010 procurou dar legitimidade ao funcionamento do campo acadêmico nacional³⁸ em um período de restrição orçamentária do Governo Federal. Entretanto, a sua restrição às IES federais nos provoca a considerar a possibilidade de que este posicionamento dos agentes universitários ligados à causa estava posta em relação aos seus pares locais. Afinal, pode-se especular que outros grupos de professores não estariam abertos à ideia em cada uma das IFES brasileiras, do contrário não haveria necessidade de um Fórum de Pró-Reitores defender em uma contenda nacional uma meta restrita a si e na qual tem ingerência administrativa local.

Em relação aos atritos potenciais com outros dirigentes acadêmicos, destacamos a percepção do professor entrevistado para este trabalho: “nessas instâncias você encontrava resistência” (Professor ex-membro do FORPROEX). Por outro lado, quanto aos laços graduação-extensão, conforme Ana Inês Sousa (2019): “foi uma discussão bastante intensa entre os Fóruns de Graduação e o Fórum de Extensão, isso anteriormente a 2001, para se chegar a essa proposta de inclusão... como uma meta do Plano Nacional de Educação”. Ao final, coube aos agentes ligados à extensão a mobilização em uma contenda nacional para poder ‘arregimentar as tropas’ de estudantes em suas universidades.

O posicionamento político neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso, manifestado nos vetos do PNE 2001-2010 e pela política de desinvestimentos em educação superior e em ciência e tecnologia, indicou a intenção de manter o Brasil dependente e

³⁸ E do campo de poder, cujos deputados estão inseridos.

subordinado aos países centrais no campo acadêmico e de poder mundial. De qualquer forma, e mesmo com os vetos, este PNE se tornou uma “carta de intenções ou um conjunto disperso de prescrições inviáveis” (CURY, 2011, p. 794), como foi o caso da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação que ressurgiu no PNE 2014-2024 – que será analisada de forma mais detida na próxima etapa de pesquisa.

2.2 O Plano Nacional de Educação 2014-2024 – a qualificação do ensino superior através da extensão universitária deslocada

A elaboração do Plano Nacional da Educação anterior cumpriu as determinações constitucionais³⁹ estabelecidas através das Disposições Transitórias do Art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), com o estabelecimento de “diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos” (CURY, 2011, p. 783). Cury indica ainda que “o artigo constitucional foi sinalizado dentro das disposições transitórias da LDB, o que pode ser interpretado como algo cuja duração, uma vez terminada, não teria rigorosamente necessidade de uma nova feitura” (CURY, 2011, p. 783).

Tal situação sofre uma alteração considerável uma vez aprovada a Emenda Constitucional n. 59/09. Essa emenda altera a redação original do artigo 214 e, dentro do texto constitucional, estabelece a exigência de um PNE "de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas". Saltam à vista mudanças significativas: o PNE se completa com uma lei própria que o regulamente, com reiteração de sua duração decenal, fora de uma presença em disposições transitórias e, sobretudo, dentro de um "sistema nacional de educação". Essa última expressão, ausente nos textos vigentes até então por conta de uma rejeição sistemática, traduz a vontade de não permitir que o novo PNE venha a ser mais uma carta de intenções ou um conjunto disperso de prescrições inviáveis. (CURY, 2011, p. 784)

Antes, porém, da promulgação da emenda constitucional já existiam movimentações de educadores para a elaboração do novo PNE, tanto de forma auto-organizada, como através da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Movimento Todos pela Educação ou mesmo por convocatória do governo, por meio da Conferência Nacional da Educação

³⁹ “Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 1988).

(CURY, 2011). No último caso, no segundo semestre de 2008, se reuniram em Brasília os representantes de diversas entidades para formar a comissão organizadora da Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010 (CONAE, 2008).

Como lembrou o coordenador da comissão naquela oportunidade, o Senhor Francisco das Chagas Fernandes, Secretário Executivo Adjunto do Ministério da Educação, tal “reunião da CONAE estava sendo uma continuidade das conferências já ocorridas no âmbito do Ministério da Educação, e citou como exemplo a realização da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e a Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB” (CONAE, 2008, p. 3).

Dessa maneira, procuramos estudar o caminho e o contexto de criação da estratégia 12.7 de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação das IES no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 desde as propostas das conferências temáticas anteriores a CONAE. Em detalhe, essa etapa de análise foi dividida em cinco fases e demandou a coleta de documentos e bibliografias para novamente possibilitar o mapeamento e discussão do acesso aos cursos de graduação e pós-graduação, a participação da comunidade na gestão universitária e a extensão nas suas duas variantes – a propriamente dita e a através do ensino e da pesquisa comprometidos com a mudança social. Novamente, as supracitadas questões do contexto da produção do texto foram pertinentes a essa etapa de investigação.

Nesse sentido, na primeira fase de pesquisa foram coletados e analisados os documentos das seguintes conferências temáticas: educação superior, educação escolar indígena, educação básica e educação profissional e tecnológica. Na segunda fase nos debruçamos sobre os materiais da CONAE, indicados a seguir: o documento-referência, as emendas aprovadas em cinco ou mais estados e o documento-final. Na terceira fase o mesmo movimento foi feito com o Projeto de Lei 8025/10 – a proposta de PNE do Executivo. Na penúltima, foram coletados e analisados os documentos relacionados à extensão universitária no sítio eletrônico da Câmara dos Deputados. Por fim, na última fase, analisamos o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

2.2.1 As propostas das conferências temáticas

É relevante, neste momento, destacar os trechos dos textos antecedentes a CONAE 2010, no que diz respeito principalmente às atividades de extensão, a fim de analisar a

burocratização da educação superior. O documento base da “I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena” está direcionado, sobretudo, para a educação escolar, mas também aborda a preocupação com o acesso dos indígenas ao ensino superior (CNE/CONEEI, 2009). Nesse documento, em específico, não há referências à extensão universitária.

Já no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica a extensão universitária está contemplada em três momentos distintos. O primeiro está em uma citação da oferta de formação sobre as relações étnico-raciais no Brasil (CNE/CONEB, 2008). As outras duas menções à extensão estão relacionadas à formação inicial e continuada dos docentes e de profissionais do setor público em geral por meio de projetos de pesquisa e extensão universitários, entre outras formas de estudo (CNE/CONEB, 2008).

Ao analisarmos os “Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica” – o mais longo entre os documentos das conferências – a extensão universitária aparece reiteradas vezes, principalmente, relacionada ao compartilhamento de conhecimento com a população por meio de projetos (CNE/CONFETEC, 2007).

É mister salientar que diferentemente dos documentos finais das referidas conferências já citadas, o “Documento Base para o Fórum Nacional de Educação Superior” trouxe um importante reposicionamento conceitual para a educação superior e para a extensão, porque essa atividade passou a integrar a linha de qualificação da educação superior. O documento foi elaborado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e suas contribuições foram igualmente aproveitadas nas “Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011 – 2020”, produzido pela Câmara Bicameral do CNE.

A partir desses documentos citados anteriormente, temos a contextualização inicial do cenário político-econômico do período, que foi de continuidade daquele iniciado no PNE 2001-2011. Isso porque reapareceu, de um lado, um posicionamento neoliberal/mercantil, que considerou a educação superior enquanto serviço e “bem público global”, forjado na Organização Mundial de Comércio (OMC) e afirmado na Rodada de Doha em 2001 por Estados Unidos da América, Austrália e Japão; de outro, a posição do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES), que entendeu a educação superior como direito do cidadão e como “bem público social” voltado a “contribuir na mitigação das origens do

subdesenvolvimento e da exclusão social” (CNE/FNES, 2009, p. 4), ou seja, com atividades de ensino, pesquisa e extensão pertinentes às demandas sociais.

Tal posição está em conformidade com as bases lançadas da Educação Superior latino-americana nas Conferências Regionais de Educação Superior (CRES), organizadas pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – e reafirmadas nas Conferências Mundiais da Educação Superior organizadas pela UNESCO em Paris (CNE/FNES, 2009). Esses alinhamentos em relação à concepção de educação superior – que são estimulados por organismos multilaterais – não só asseveram a existência de um campo acadêmico mundial como igualmente definiram a condição brasileira de subdesenvolvimento. Conforme um professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro entrevistado⁴⁰:

Na América Latina, certamente, a III Conferência Regional de Educação Superior, [...] se realiza em Córdoba para marcar uma reivindicação histórica das [suas] lutas [...] e ali, claramente, o contraponto é a perspectiva da OCDE e do Banco Mundial, [...] de criar universidades de classe mundial que percamos aquilo que é o central da discussão [...] epistemológica da extensão universitária, que é a questão da pertinência da universidade com os problemas nacionais [inaudível], com os problemas dos povos, [...] e o documento [...] está [...] reiterando [isso]. Eu fiz parte da comissão [...] que elaborou o documento da Associação [...] Foi um tema que nós trabalhamos, está no documento final de que a pertinência [social] é aquilo que contrapõe a nossa concepção das universidades mundializadas, enfim. (Professor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas)

O texto do FNES enaltece, desde a introdução, as profundas contradições e assimetrias brasileiras: possuir ao mesmo tempo “o maior sistema de pós-graduação da América Latina” e as maiores taxas de “desigualdade e exclusão social em todo o mundo” (CNE/FNES, 2009, p. 2). É possível cogitar, pois, o papel da extensão universitária de arrefecer possíveis energias que possam se voltar contra esse desigual e injusto sistema de consagração social. Ao mesmo tempo, na atual divisão social do trabalho mundial, os países emergentes não precisariam de uma quantidade de “mão-de-obra” tão intelectualizada quanto os centrais – como os Estados Unidos da América, a Austrália ou o Japão; seria suficiente um número restrito de profissionais com nível superior para espalhar conhecimentos aos trabalhadores com proposital grau de escolarização menor.

Para modificar a realidade descrita, os documentos analisados ainda apontaram para a necessidade de expansão e democratização com qualidade da educação superior, sobretudo da

⁴⁰ A entrevista foi concedida ao pesquisador em uma sala de aula da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 23 de setembro de 2019, por ocasião da participação do professor em um evento da instituição. Trata-se, pois, de um agente acadêmico com ativa participação no interior do campo nacional e mundial.

pública, no Brasil, tendo em vista a significativa participação do setor privado na área (CNE/FNES, 2009). Vale ressaltar que os textos foram escritos no período inicial de implementação da política de apoio à expansão, reestruturação e interiorização do ensino superior no Brasil e já denotavam que essas vagas criadas seriam insuficientes para atingir a meta de 40% de acesso à população de 18 a 24 anos estabelecida no PNE 2001.

Dessa maneira, a “democratização do acesso”, acompanhada da “flexibilização de modelos de formação”, tornou-se um dos três eixos centrais para transformar a educação superior por meio de políticas públicas, como definido pelo FNES em 2009 “à luz das recomendações da CRES 2008” (CNE/FNES, 2009, p. 13). A questão do acesso ao campo acadêmico ocupa centralidade em nossa discussão, uma vez que

[...] o processo de desconexão social e segregação, que estabelece em um grupo separado um conjunto de funcionários eleitos cuidadosamente selecionados, gera em si mesmo um capital simbólico – o qual é tão valioso quanto menor e mais exclusivo for o grupo formado. O “monopólio”, quando reconhecido, torna-se “nobreza”. (BOURDIEU, 1989, p. 109-110 – aspas sem original e tradução livre)

Na passagem das *frontières magiques* que estabelecem as frações de nobreza e a plebe do Estado – materializada por vezes nos “ritos vestibulares” – também se define a legitimação do processo de consagração social que dá acesso ao título, isto é, ao “‘monopólio legítimo de uma virtude social’ ou de uma capacidade legalmente reconhecida de exercer o poder que é eficiente porque é legítima (como o de dar ordens)” (BOURDIEU, 1989, p. 166 – tradução livre). De tal modo, as IES concentram capital simbólico em poucas pessoas e, com isso, operam – na separação da elite e massa – a transfiguração do particular em universal; a burocratização da cultura.

Destarte, podemos interpretar – inspirados em Mikhail Bakunin – que as políticas públicas são uma forma de “organizar o Estado” e amenizar as desigualdades garantidas pelo mesmo; não são, portanto, uma forma de “organizar a revolução social” (TRAGTENBERG, 2011 [1988], p. 143) e de romper com tal burocratização do conhecimento. Nesse sentido, apesar de concordarmos com o FNES quanto ao “princípio da Educação Superior como direito humano e bem público e social, cerceando a tendência de compreender a Educação Superior como subsidiária do mercado” (CRES, 2008, p. 2), assinalamos a insuficiência dos esforços políticos que não garantem o acesso e permanência com sucesso a toda população no campo universitário. Essa defesa não significa a obrigatoriedade do mesmo, pois, do contrário, poderíamos estar involuntariamente reafirmando a cultura legítima-institucionalizada, porque existem conhecimentos válidos não-institucionalizados e as pessoas

não precisam necessariamente passar pelos bancos da universidade nem se formar em seus tradicionais cursos.

Assim, é preciso destacar nesse mesmo eixo a ‘flexibilização de modelos de formação’, que nos retorna à discussão da segmentação de tipos de cursos superiores iniciada com a LDBEN/96 e da tentativa frustrada do Ministro Paulo Renato Souza de criar os cursos pós-secundário no PNE anterior. Como assinala Tragtenberg:

[...] o problema não é colocar todo mundo na universidade, por princípio – sem dúvida, se o cidadão tiver interesse em uma carreira técnica, tudo bem. Mas, acontece que, na estrutura atual, a escola técnica e o curso profissionalizante cada vez mais se transformam em escolas de pobre e, mais do que isso, formam um cidadão obediente e respeitoso à hierarquia, ao poder, em vez de lhe dar uma qualificação para o exercício de alguma profissão. Nesse sentido é que eu digo que a educação é acima de tudo um problema político. (TRAGTENBERG, 2004 [1980], p. 182)

Dessa forma, não se trata de desacreditar na adequabilidade de formações mais rápidas e ajustadas às distintas realidades da população brasileira, mas de assinalar que este expediente tende a ser usado como forma de perpetuar hierarquias no interior do campo acadêmico e do macrossocial, tal qual observamos com a extensão. Inclusive, ressaltamos desde a seção anterior que a criação de cursos superiores de pequena duração e de atividades de extensão quando associadas ao contingenciamento do (direito ao) acesso aos cursos tradicionais são, em nossa interpretação, uma forma de promoção de harmonia neste injusto sistema de consagração social.

Os outros dois eixos de intervenção pública na educação superior assinaladas no documento e em conformidade com o CRES 2008 estão diretamente relacionados com a extensão universitária, quais sejam eles: “a elevação da qualidade e avaliação” e “o compromisso social e inovação”⁴¹. Em relação a este primeiro eixo, entende-se que

A qualidade está ligada à pertinência e responsabilidade com o desenvolvimento sustentável da sociedade. Isso requer a promoção de um modelo acadêmico caracterizado pela investigação de problemas em seus contextos; a produção e transferência do valor social do conhecimento; trabalho conjunto com as comunidades; a investigação científica, tecnológica, humanística e artística baseada na definição explícita dos problemas a enfrentar, na solução fundamental para o desenvolvimento do país ou da região e no bem-estar da população; um trabalho de divulgação ativo, vinculado à formação de uma consciência cidadã baseada no respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural; um trabalho de extensão que

⁴¹ Considerando a defesa do ensino público, essas posições tomadas pelo FNES são possivelmente também uma estratégia em relação aos agentes do ensino privado transnacional, a qual seria, na sua visão, “isenta de controle e orientação dos Estados nacionais”, favorecendo “uma educação descontextualizada em que os princípios de relevância e equidade são deslocados. Isso amplia a exclusão social, fomenta a desigualdade e consolida o subdesenvolvimento” (CRES, 2008, p. 7 – tradução livre).

enriqueça a formação, ajude a detectar problemas para a agenda de pesquisa e crie espaços de atuação conjunta com diferentes atores sociais, especialmente os mais negligenciados. (CRES, 2008, p. 5 – tradução livre)

A defesa da “pertinência social” como qualificadora da educação superior está em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei 10.861/2004, que trouxe a dimensão da “responsabilidade social” como obrigatória para as Instituições de Ensino Superior (IES), assim como a Portaria nº 300/2006 do Ministério da Educação, que a asseverou através da temática de “compromisso social” (CATANI; ALMEIDA JÚNIOR, 2006).

Nessa linha de qualificação da educação superior, o viés formativo do trabalho de extensão crítica associado a uma perspectiva de expansão e democratização do acesso à educação superior permitiria romper com equívocos de outras concepções de extensão, já desveladas por Botomé (2001). Outra questão que procuraria ser dirimida por essa concepção crítica é da extensão desvinculada da formação discente e dos demais afazeres acadêmicos, isto é, combater o que pode ser chamado de um processo de “ONGuização” da universidade, criando apêndices não-universitários nas IES, ao invés desses serviços específicos serem promovidos por outros entes do Estado⁴². Com efeito, a extensão universitária buscaria assegurar os laços de solidariedade de classe, raça, gênero etc. de modo que a formação nos cursos de graduação seja comprometida com a transformação social⁴³ ou, nos termos do FNES/CRES, com o desenvolvimento sustentável.

Em linhas gerais, as “Indicações para a educação superior” do Conselho Nacional de Educação (2009) defenderam uma expansão e democratização da oferta de vagas de cursos comprometidos com o combate à injustiça e desigualdades sociais. Com esse objetivo, no documento que contém novas indicações para o Plano Nacional de Educação, também foram rerepresentadas algumas metas e estratégias do Plano anterior. Entre as quais destacamos:

2.1 Prioridades para a graduação

5. Garantir, nas instituições de Educação Superior, a oferta de cursos de extensão, para atender às necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da vida social e educacional.

⁴² É o caso da extensão rural ou dos serviços de saúde. Em governos neoliberais, os defensores da universidade pública e gratuita procuram “salvar” – quase como na lista de Schindler – esses serviços de qualidade da cobiça privatista.

⁴³ Nesse raciocínio, duas ocorrências são perceptíveis: a primeira é o viés gramsciano de formação de um intelectual orgânico da extensão; a segunda é admitir que os conhecimentos acadêmicos sistematizados, os professores e a estrutura universitária possuem natureza elitista/burguesa, isto é, o *modus operandi* é alienador, porque, do contrário, possivelmente, não seria necessária a extensão universitária nesses moldes.

6. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as instituições federais de Ensino Superior e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigido para a graduação no ensino superior no País será reservado para atuação dos alunos em ações extensionistas. (CNE, 2009, p. 50-51)

2.3 Prioridades para pós-graduação e C&T

10. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a Educação Superior, fortalecendo a participação de alunos. (CNE, 2009, p. 52)

2.4 Prioridades para as Modalidades

6. Estabelecer ações extensionistas junto à comunidade, de forma a apoiar a implantação e o desenvolvimento de ambientes de desenvolvimento digital nas localidades carentes de recursos financeiros. (CNE, 2009, p. 53)

2.7 Prioridades para gestão e avaliação

1. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada para acompanhamento e controle social das atividades da Educação Superior, nas IES públicas e privadas, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.

2. Criação de programas de fomento a extensão que visem especificamente atingir alunos de Educação Básica fora da escola, jovens em situação de risco social e divulgação de direitos e garantias sociais. (CNE, 2009, p. 55)

A meta/estratégia de “Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária” reapareceu nesse documento de forma idêntica ao texto do PNE 2001, assim como as outras metas. É importante identificar essa específica reapresentação da meta nesse documento, porque nos demais referenciais ela não apareceu – nem mesmo, como veremos na sequência, nos documentos da CONAE.

2.2.2 A CONAE 2010

Após as conferências temáticas anteriormente citadas e com o mote “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” foi realizada a Conferência Nacional de Educação de 2010 em seus diferentes níveis. Como forma de organizar o evento foi construído um documento-referência, por um conjunto de especialistas, que pavimentou a discussão nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e no qual se desenvolveu o tema central da CONAE a partir de seis eixos temáticos (CONAE, 2009)⁴⁴. Tanto no documento-referência quanto nas resoluções finais do evento pode-se afirmar que estavam contempladas as propostas supracitadas e implicadas com

⁴⁴ O documento-referência se estruturou sob seis eixos temáticos: I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V - Financiamento da Educação e Controle Social; VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (CONAE, 2009).

a extensão das conferências de educação básica, indígena e formação profissional e tecnológica.

Ademais, os documentos contemplaram a ideia geral proposta pelo FNES de democratização e expansão das vagas da educação superior com qualidade social. Isso pode ser visto, por exemplo, no seguinte trecho do texto, inalterado mesmo após as plenárias:

s) Reconhecer a educação superior como bem público social e um direito humano universal e, portanto, como dever do Estado. A perspectiva de expansão e universalização com equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade deve ser uma meta para as políticas na área, considerando as bases para a garantia de autonomia das IES, em conformidade com a legislação em vigor. Portanto, não se pode descuidar da necessidade de democratizar o acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade aos cursos no período noturno, diurno e de tempo integral, sendo estes últimos, normalmente, os mais elitizados nas instituições. O acesso e a permanência desses segmentos à educação superior implicam políticas públicas de inclusão social dos estudantes trabalhadores, plano nacional de assistência estudantil para estudantes de baixa renda, a exemplo das bolsas permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídia em geral. Implicam, também, a implementação e efetivação de políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e permanência de grupos sociais e étnico-raciais com histórico de exclusão e discriminação nas instituições de ensino superior brasileiras. Portanto, a cobertura de diferentes segmentos da população requer modelos educativos, curriculares e institucionais adequados à diversidade cultural e social brasileira. (CONAE, 2010, p. 57-58)

Nos elementos que diziam respeito à extensão universitária, pode-se afirmar que desde o documento-referência, perpassando pelas emendas aprovadas em cinco ou mais estados, até o documento final, não houve atenção especial para a extensão propriamente dita. Também não foi possível encontrar referências que ao menos expressassem vínculos com as concepções tradicional/funcionalista ou processual.

Tanto na íntegra dos documentos, quanto nas menções ao termo extensão, pode-se notar que essa atividade não tem “vida própria”, aparecendo muitas vezes no contexto da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão ou procurando garantir a participação da população quer em projetos de pesquisa e/ou de extensão, quer no conjunto da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Assim, pode-se dizer que a extensão está sob a égide da defesa da educação superior enquanto direito do cidadão e obrigação do Estado, a ponto de ter sido assinalado a busca pela “obrigatoriedade da educação básica e superior” (CONAE, 2010, p. 50).

Dentro dessa perspectiva a extensão perderia o seu viés compensatório, a saber, de contrapartida para os que acessaram a privilegiada universidade pública. Nessa linha, a educação superior seria direito de toda a população. Sem negar a preocupação com a qualidade social, as atividades de extensão, nessa perspectiva, deixariam de ter um papel

conferidor de harmonia no sistema educacional. Todavia, se por um lado, a CONAE avançou na defesa enfática do direito à educação superior pública destacando até a sua obrigatoriedade, por outro a insuficiente meta de ampliação de 40% das vagas do PNE 2001 foi retomada – com a diferença de detalhar a expansão em “60% nas IES públicas e 40% nas IES privadas” (CONAE, 2010, p. 67).

2.2.3 Projeto de Lei 8.035/10 – a proposta do Executivo

Com base no documento final da CONAE construído democraticamente, o Ministério da Educação deveria ter elaborado o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, mas isso não ocorreu (SOUZA, 2012).

O documento encaminhado em dezembro de 2010 pelo Executivo (MEC) ao Legislativo não incorporou grande parte das propostas extraídas da Conferência Nacional de Educação. [...] Com o início da tramitação do projeto na Câmara dos Deputados, pesquisadores, organizações envolvidas com o tema, entidades da área, que tiveram forte atuação durante a CONAE, se organizam para apresentar emendas ao texto construído pelo MEC, uma vez que, segundo eles, alguns pontos do texto do plano necessitam de mudanças e complementações. Um desses movimentos é chamado de "PNE pra valer" é liderado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, da qual fazem parte mais de 200 entidades e congrega diversas organizações da sociedade civil. (SOUZA, 2012, p. 97)

Além disso, a curricularização da extensão, que não apareceu no documento final da CONAE, foi uma das 171 estratégias das 20 respectivas metas do PNE 2011-2020 – o qual foi registrado sob o número 8.035/10 quando entrou na Câmara (BRASIL, 2010). Diferentemente do PNE anterior, as metas e estratégias deste documento foram dispostas de maneira mais organizada, como nos casos das metas número 12, 13 e 14, referentes à educação superior.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta;

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento doutores;

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. (BRASIL, 2010)

Essas metas indicadas anteriormente buscam a elevação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação e a qualificação dessas atividades acadêmicas. A extensão – considerando-se uma concepção crítica – está contemplada indiretamente nas estratégias 12.11 e 13.1 (BRASIL, 2010) que visam, respectivamente, atrelar a pesquisa às necessidades

socioculturais e econômicas do país através da aplicação e aperfeiçoamento do SINAES, que carrega a preocupação com a responsabilidade social.

É importante apontar que nesse documento não foi contemplada meta ou estratégia diretamente voltada à democratização da gestão universitária, embora o texto traga de modo genérico tal preocupação nas suas diretrizes, sobretudo no segundo artigo. Também não foi definida uma estratégia voltada para promoção de atividades assistenciais de extensão universitária. Em nossa interpretação, mesmo se essa modalidade de atividade tivesse sido inserida, ela se tornaria coadjuvante na democratização da universidade neste PNE, pois estaria no contexto de expansão de investimentos via REUNI e ProUni etc., bem como de aporte financeiro em outros setores do poder público.

Conforme indicado anteriormente, a extensão foi considerada na estratégia 12.7 do PNE, que visa “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária” (BRASIL, 2010), e pode ser entendida em relação à meta 12 – considerando uma análise generosa de todo o contexto antecedente à produção deste documento – como uma forma de qualificação da oferta dos cursos de graduação.

Essa foi a principal mudança no texto da meta/estratégia de curricularização da extensão em comparação ao PNE anterior. Inclusive, essa modificação veio acompanhada da ampliação da obrigatoriedade, anteriormente restrita às Instituições Federais de Ensino Superior, e da mudança referente à participação dos estudantes em “programas e projetos” ao invés de “ações extensionistas” – enaltecendo, assim, o papel formativo e crítico de extensão.

Essa principal alteração foi importante de ser analisada do ponto de vista estratégico da política, uma vez que a extensão de outra forma concebida poderia concorrer com atendimento aos alunos de graduação e pós-graduação – considerando que são limitados os recursos e a atenção dos professores, isto é, a promoção dessa atividade não preenche um vácuo de trabalho acadêmico; ou, ao menos, não deveria. Em última instância, destacamos a possibilidade de haver uma concorrência entre formas de democratização da universidade. Nesse aspecto, não faria sentido investir em extensão para a comunidade quando se tem altas taxas de evasão, pois se está perpetuando a dependência de grupos não universitários às IES quando os seus egressos poderiam suprir tais demandas. Assim, haveria um nível ótimo de democratização ao acesso dos títulos de distinção social para que a extensão, em contraponto, não se torne um mecanismo sistêmico de manutenção das desigualdades sociais.

A inserção da estratégia de curricularização da extensão na alçada da meta 12, direcionada à graduação, não pode ser levada como fortuita, pois ela não foi repetida nas metas subsequentes, 13 e 14, atinentes à qualificação da educação superior e à pós-graduação *stricto sensu*. Essa ocorrência relembra as divisões do campo acadêmico, na qual aparecem professores mais inclinados ou à pesquisa ou ao ensino – como no caso das grandes instituições francesas (BOURDIEU, 2017, p. 140) – e, em algumas universidades brasileiras, a existência de professores-extensionistas e dos professores-pesquisadores que podem participar da pós-graduação. Além disso, a extensão e a pesquisa são importantes instrumentos utilizados pelos agentes nas disputas internas das instituições, bem como para conferir legitimidade ao campo acadêmico.

2.2.4 Tramitação no Legislativo

Na controversa passagem do PNE pelo MEC, foram várias as modificações no texto – como a inserção da estratégia de curricularização da extensão para todas as IES. Outras alterações no texto do PNE nos levam a notar, sobretudo, a ausência dos agentes do setor privado/particular na CONAE – com exceção das entidades do setor comunitário. Assim, representantes da Associação das Universidades Particulares (ANUP), Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC) só tiveram espaço para contribuição nas audiências públicas do Legislativo ou através da interlocução com parlamentares (e possivelmente com o Executivo). Na realidade, levando-se em consideração que sequer as entidades participantes da CONAE se sentiram contempladas com a proposta do Executivo, os representantes do setor privado e particular pouparam os próprios esforços, pois, posteriormente, os agentes do campo educacional, em geral, se obrigaram a procurar os seus representantes na Câmara para propor alterações no texto.

No que concerne à extensão universitária, não encontramos manifestações contrárias ou favoráveis à estratégia 12.7, seja por parte das entidades públicas ou privadas na fase de proposição de emendas ao projeto de lei na Câmara dos Deputados; somente algumas alterações propostas à estratégia 12.7. Entre elas estão as emendas modificativas 564 e 959, da deputada Manuela D'Ávila (PCdoB/RS) e do deputado Paulo Rubem Santiago (PDT/PE), respectivamente (BRASIL, 2011a; 2011b). As emendas apresentadas na comissão tinham a mesma grafia e propuseram

Assegurar, no mínimo, vinte e cinco por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, garantindo financiamento permanente e orientando sua ação prioritariamente para áreas de grande pertinência social. (BRASIL, 2011a; 2011b)

Além disso, as emendas 564 e 959 continham, respectivamente, as seguintes justificações:

Fruto de ampla discussão nacional estudantil, esta emenda faz parte de um conjunto de sugestões apresentado pela União Nacional dos Estudantes. A Estratégia 12.7 da Meta 12 do Plano Nacional de Educação foi tímida em sua redação, sendo necessário incluir a garantia de financiamento permanente e orientando sua ação prioritariamente para áreas de grande pertinência social. Isso porque, a extensão, necessária à formação superior de qualidade, mantém a produção do conhecimento científico em diálogo com a comunidade, construindo uma Universidade democrática e inclusiva. Reconhecida a importância desta medida, torna-se fundamental a sua previsão para a concretização da educação de qualidade. (BRASIL, 2011a)

A presente emenda tem por finalidade garantir o financiamento permanente, orientando sua ação prioritariamente para as áreas de grande pertinência social. (BRASIL, 2011b)

Essa modificação, segundo a justificativa da proponente da emenda, a deputada e ex-integrante da direção da União Nacional dos Estudantes⁴⁵, Manuela D'Ávila, essa era uma sugestão da própria entidade estudantil e, como expusemos anteriormente, estava em conformidade com as defesas do FNES no que diz respeito à pertinência e qualidade social da educação superior. De tal modo, com relação à expressão “ação prioritariamente para áreas de grande pertinência social”, as emendas foram aprovadas pelo relator, deputado Ângelo Vanhoni (PT/PR) (BRASIL, 2011c). Entretanto, foram rejeitadas a elevação de 10% para 25% dos créditos em programas e projetos de extensão e a garantia de financiamento permanente dessas atividades socialmente pertinentes⁴⁶ (BRASIL, 2011c). Tanto as emendas quanto as rejeições desses pontos não apresentaram justificativa.

No entanto, a partir de outras emendas rejeitadas pelo relator, temos uma pista de que o critério estabelecido tenha sido, possivelmente, a “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” resguardada pela Constituição Federal de

⁴⁵ É oportuno atentar a existência do Projeto de Lei nº 11070/2018, do deputado Carlos Henrique Gaguim (DEM-TO), em tramitação na Câmara dos Deputados, que visa reconhecer a participação dos estudantes na direção de entidades representativas da própria categoria como atividades de extensão, isto é, que lhes rendam créditos a atuação no movimento estudantil (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2019).

⁴⁶ Esse último ponto estaria na contramão do que, por vezes, ocorre com a extensão em algumas universidades ou em parte delas: a captação de recursos para a universidade ou adendo salarial para alguns professores por meio de atividades voltadas para empresas e/ou profissionais liberais. Ao mesmo tempo, o financiamento com bolsas de extensão aos estudantes pagantes de IES privadas poderia ser em alguns casos uma justa contrapartida para trabalhar e aprender com a comunidade externa, a depender da concepção de extensão e da natureza da atividade levada a cabo nos seus cursos.

1988. É o caso da Emenda nº 1658⁴⁷ da Deputada Fátima Bezerra (PT/RN), provavelmente em um erro de redação, tratava de tema distinto à modificação da estratégia 12.7, à qual, mais tarde, ao que tudo indica, foi corrigida pela emenda modificativa nº 2556, da parlamentar, à estratégia 12.17 (BRASIL, 2011e). Essas emendas foram rejeitadas porque, segundo a expressão do relator: “Não cabe definir a alocação de recurso [sic] financeiros” (BRASIL, 2011c). Outro caso foi a rejeição de emendas modificativas à estratégia 12.8⁴⁸, referentes ao estágio (BRASIL, 2011g; 2011h; 2011i), e correlacionadas com a extensão (BRASIL, 2011f); o relator julgou que “Cabe à instituição definir sua carga horária” (BRASIL, 2011c). Todavia, esse mesmo critério não foi aplicado à estratégia 12.7, até porque já estava estabelecido no projeto de lei enviado pelo MEC.

Apontamos que ainda foi proposta e rejeitada a emenda modificativa nº 735, porque não objetivara alteração alguma, e foram propostas outras oito emendas⁴⁹ à estratégia 12.7 com textos idênticos e em relação ao estímulo à “implementação de projetos de atendimento à mulher” (BRASIL, 2011k; 2011l; 2011m; 2011n; 2011o; 2011p; 2011q; 2011r), as quais continham a seguinte justificativa:

Os programas e projetos de extensão universitária são instrumentos que visam a inclusão social nas suas mais diversas dimensões e estimulam o desenvolvimento social e o espírito crítico dos/as estudantes. A extensão voltada às relações de gênero permite contemplar de forma transversal os estudos de gênero e diversidade aplicados à atuação profissional. (BRASIL, 2011k; 2011l; 2011m; 2011n; 2011o; 2011p; 2011q; 2011r)

Essas emendas foram propostas pelas deputadas Alice Portugal (PCdoB/BA), Erika Kokay (PT/DF), Fátima Bezerra (PT/RN), Gorete Pereira (PR/CE), Janete Rocha Pietá (PT/SP), Luciana Santos (PCdoB/PE) e Luci Choinacki (PT/SC) e pelo deputado Dr. Ubiali (PSB/SP). O relator do projeto de lei aprovou parcialmente a proposta ao considerá-la como “incluída nas áreas de ‘grande pertinência social’” (BRASIL, 2011c).

Em suma, a alteração da estratégia foi coerente com a discussão prévia ao PL 8035/10 e, seguindo essa lógica, trouxe maior clareza para a estratégia. Contudo, entendemos que a facilitação na compreensão do texto poderia ter sido maximizada se a estratégia estivesse sido

⁴⁷ Emenda n.º 1658: “Estratégia 12.7 - Alocar recursos financeiros específicos para a expansão da graduação nas instituições públicas no período noturno, com a condição de que o número de vagas nesse período seja no mínimo 1/3 (um terço) do número total de vagas” (BRASIL, 2011d).

⁴⁸ Emendas n.º 267, 296 e 736: propõem “Fomentar a ampliação da oferta de estágio como parte da formação de nível superior, de no mínimo 20% do total da carga horária” (BRASIL, 2011g; 2011h; 2011i). A emenda n.º 30, de autoria do deputado Waldir Maranhão (PP/MA), tem redação similar, acrescentando a expressão “e da extensão” (BRASIL, 2011f).

⁴⁹ Emendas modificativas nº 1814, 1850, 1903, 2154, 2189, 2329, 2520, 2839.

inserida na meta 13, referente à qualificação da educação superior como um todo, não só da graduação.

2.2.5 PNE 2014-2024

Cumprido, nesta subseção do capítulo, realizar um balanço entre o Projeto de Lei 8.035/10 e o Plano Nacional de Educação de 2014-2024. Após a aprovação no Congresso Nacional do projeto de lei o texto seguiu para a então presidenta Dilma Rousseff, que o aprovou sem vetos e o sancionou através da Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 (BRASIL, 2014). Entre os pontos que competem à problemática da presente pesquisa, o novo plano manteve entre suas diretrizes iniciais e em seu anexo o fomento à gestão democrática, principalmente na educação básica. Entretanto, o texto não demonstra a mesma preocupação no âmbito da educação superior.

A ausência de uma reflexão sobre gestão democrática contrasta com o PNE anterior, que propôs os conselhos sociais como instrumento de participação da comunidade a fim de democratizar a gestão acadêmica. Mais que isso, em um contexto de ampliação do acesso e de implementação de políticas afirmativas, desperdiçou-se a oportunidade de criar instrumentos e dispositivos capazes de promover a participação discente efetiva na gestão universitária, rumo à autogestão.

Além disso, a extensão – em uma concepção próxima a processual ou a funcional/tradicional – foi contemplada através da estratégia 9.11, que está alinhada à discussão da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica:

9.11) Implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população. (BRASIL, 2014)⁵⁰

Quanto às metas referentes à educação superior, as de nº 13 e 14 não sofreram alteração do projeto original (BRASIL, 2014). No tocante à democratização da pesquisa e da pós-graduação é importante mencionar a estratégia 14.5 – que busca “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações

⁵⁰ Em prol da extensão tecnológica, é preciso destacar os esforços do deputado cearense Francisco Ariosto Holanda, que passou pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Republicano da Ordem Social (PROS) e está atualmente no Partido Democrático Trabalhista (PDT).

do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2014). Assim, mais que a academia atender as demandas históricas de determinados grupos por meio de programas e projetos de pesquisa, trata-se de democratizar efetivamente o campo acadêmico para que esses indivíduos o acessem de fato.

Houve, por outro lado, alteração na meta 12: foi adicionada a expressão “e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014). Essa descrição era pleiteada desde a CONAE pelas entidades que a compunham, mas, como assinalamos acima, numa proporção inversa a essa. Ou seja, ganhou o projeto de viés privatista (MINTO, 2018).

Seguindo o balanço do PNE realizado por Minto (2018, p. 8), se a projeção na taxa de concluintes da educação básica se mantiver, “é razoável supor” que haverá uma demanda por educação superior que será atendida, sobretudo, pelas IES privadas. Em relação à maioria daqueles que não puderem pagar pelo ensino superior formal, terão, com sorte, a opção da extensão universitária.

Em consonância com o exposto acima, destacamos ainda que a estratégia 12.7 de curricularização das atividades de extensão foi conservada no PNE 2014-2024 e, em vista da insuficiente meta de expansão de vagas nos cursos de IES públicas, passou a receber uma sobrecarga na tarefa de democratização da universidade, que a transformou em mais dispositivo burocrático conferidor de harmonia entre os poucos brasileiros com acesso ao campo acadêmico e os aliados do mesmo.

Dessa forma, “o sistema de ensino se realiza” ora pela exclusão e ora pela integração: “através da distribuição diferencial do saber, possibilitando meios para exercício diferencial do saber que, por sua vez, reproduz diferencialmente a lógica das classes sociais existentes” (TRAGTENBERG, 2012 [1979], p. 18). Nessa mesma lógica opera o sistema de consagração nas escalas mundial e intranacional do campo acadêmico. Nesse caso, o PNE 2014-2024, sagrou a continuidade de uma posição dependente e subordinada do Brasil aos países centrais, mas, dessa vez, por um viés um pouco menos usual do que no PNE anterior, bem como o seu texto procurou amainar as graves distorções sociais internas do país.

2.3 Resolução CNE nº 7 de 2008 – A diretriz relativa (apenas) à extensão

A curricularização da extensão, prevista no atual PNE e no anterior, não possui uma redação autoexplicativa, bem como, aquiescendo à visão de Sousa (2001), ainda existe uma longa discussão sobre as concepções de extensão na educação superior brasileira. Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimentou o disposto da Estratégia 12.7 da Lei nº 13.005/2014 através da Resolução nº 7, de 18 de Dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a).

A despeito da problemática de pesquisa na qual estamos inseridos, a natureza da presente diretriz impôs um foco de análise maior na extensão e na discussão decorrente de sua própria delimitação dissociada do ensino, pesquisa e gestão acadêmica. Para tanto, coletamos os documentos (minuta, parecer e resolução) e o áudio da audiência pública referente à produção da diretriz, os quais possibilitaram identificar os agentes envolvidos e os ausentes neste processo e a concepção de extensão defendida por eles, bem como avaliamos a possibilidade do texto da resolução ter sido mais um dispositivo burocrático lançado no interior do campo acadêmico nacional.

O Parecer nº 608/2018, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), fornece um relato detalhado do processo de construção da Resolução nº 7 (BRASIL, 2018b). A CES, em fevereiro de 2017, instituiu uma comissão a fim de “estudar e conceber o marco regulatório para a extensão na educação superior brasileira”, que foi composta pelos Conselheiros Arthur Roquete de Macedo (Presidente)⁵¹, Gilberto Gonçalves Garcia (Relator)⁵², Luiz Roberto Liza Curi⁵³ e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone⁵⁴ (Membros) (BRASIL, 2018b).

Além disso, para colaborar com a elaboração da resolução também foi criada uma subcomissão com representantes dos fóruns de extensão dos segmentos público, comunitário e particular e com outros convidados⁵⁵, quais sejam: Daniel Pansarelli, Presidente do Fórum

⁵¹ Professor emérito da Faculdade de Medicina da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e ex-reitor desta universidade, Chanceler da Laureate São Paulo e Presidente do Instituto Metropolitano da Saúde do Complexo Educacional FMU.

⁵² Professor da Universidade São Francisco e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

⁵³ Analista de Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq (1987-licenciado).

⁵⁴ Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (desde 1986).

⁵⁵ Conforme o relator em seu texto, foram importantes as contribuições na pesquisa histórica da extensão os professores Romário Geraldo (Universidade Federal de Juiz de Fora), Maria das Dores Nogueira (Universidade Federal de Minas Gerais) e Sônia Regina Mendes dos Santos, Pró-Reitora Comunitária da Universidade do Grande Rio.

de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX); Wilson de Andrade Matos, Pró-Reitor de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP); Sônia Regina Mendes dos Santos, Presidente do Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (FOREXP); Josué Adam Lazier, Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária (ForExt); Malvina Tania Tuttman⁵⁶, Conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE; e a Professora Maria Mello de Malta, Pró-Reitora de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (BRASIL, 2018b, p. 1).

Os trabalhos foram iniciados no primeiro semestre de 2017, com o compartilhamento de textos sobre os principais conceitos orientadores da política de extensão, em seus distintos segmentos, e se coadunaram na elaboração de uma proposta inicial de estrutura de parecer e resolução, em setembro do mesmo ano (BRASIL, 2018b). A primeira minuta enalteceu as principais questões e os conceitos-chave da extensão e foi oportunizado tempo para discussão dos representantes com os seus respectivos fóruns, bem como entre os especialistas da subcomissão do CNE (BRASIL, 2018b).

Ao passo que, com o retorno das contribuições dos fóruns, foram enriquecido o marco teórico da extensão e produzida a segunda versão da minuta – a qual passou a incluir “temas como ensino a distância, requisitos legais obrigatórios, modalidades de atividades de extensão e parcerias interinstitucionais em atividades de extensão” (BRASIL, 2018b, p. 2). A seguir, vamos observar com mais detalhes a referida minuta e a audiência pública que marcou a sua produção.

2.3.1 Minuta e Audiência pública

Em meados de 2018 a comissão, composta por representantes dos fóruns de extensão dos segmentos público, comunitário e particular e outros convidados, finalizou o texto da minuta e apresentou-a em audiência pública, em 17 de setembro do mesmo ano, aos representantes “do campo da extensão, entre os quais dirigentes de instituições de ensino, pró-reitores, coordenadores, professores, estudantes, associações de mantenedores e associações de instituições de ensino” (BRASIL, 2018b, p. 3) Em verdade, a minuta não foi apresentada

⁵⁶ Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

somente aos representantes, pois, na parte das considerações finais da audiência, a professora Maria Mello de Malta destacou que achou

muito interessante [...] descobrir o espaço democrático que é uma audiência pública onde nós todos podemos falar o que quisermos, o que a gente não pode é se arrogar mandato que a gente não tem, falar por quem a gente não... que a gente tá dizendo que a gente é, mas não deu mandato pra gente, isso é uma delicadeza que a gente tem que pensar, e nesse momento como eu estou falando pela comissão, não vou falar como Pró-Reitora da UFRJ e identificar quem que pode falar ou quem não pode falar pela UFRJ.

Essa fala foi, provavelmente, uma crítica velada a algum(ns) participante(s) da UFRJ, o que indica como uma contenda local pode ser levada ou elevada a uma escala nacional de disputa do campo acadêmico. Apesar desse episódio, e a partir dos materiais analisados⁵⁷, concluímos que se tratou, em suma, de uma discussão de agentes acadêmicos brasileiros em geral, pois a quase totalidade dos envolvidos foram docentes e/ou dirigentes universitários de diversos lugares do país. Foi tão restrita a reunião aos docentes que um dos presentes, o professor Márcio Florentino Pereira⁵⁸, em um discurso claramente assentado na perspectiva de Boaventura Sousa Santos (2011), destacou, entre outros aspectos, que estava

sentindo a falta dos protagonistas da extensão. Os estudantes e a comunidade poderiam estar mais presentes neste debate conosco. Acho que é fundamental a gente avançar, é um passo importante que a gente está dando, mas nós precisamos nos desafiar pra passos mais arrojados, porque o mundo e o tempo estão nos exigindo isso.

O presidente da comissão, em pronta resposta, disse que a ausente representante da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi convidada, mas não explicou a falta dos de fora-do-campo. As intervenções dos participantes na audiência sobre o texto referência foram diversas, entretanto nos detivemos em três pontos básicos modificados a partir daquele encontro. O primeiro ponto refere-se à questão da gratuidade da extensão para o público externo participante presente no Art. 21, a qual foi questionada com base em outra legislação referente às empresas júnior, no testemunho de experiências cotidianas de algumas IES e na argumentação de que não se tratariam de atividades com fins lucrativos; a retirada deste ponto foi atendida no texto final.

⁵⁷ O texto referência de cinco páginas e da audiência gravada de quase quatro horas de áudio realizada em Brasília estão disponíveis no portal do governo federal. Todos os arquivos estão no seguinte endereço: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15993:audiencias-e-consultas-publicas>>. Acesso em: 16 de set. de 2020.

⁵⁸ Segundo seu Currículo Lattes, foi professor da Universidade Federal de Goiás (1994-2002) e atua na Universidade de Brasília (2004 – atual) e na Universidade Federal do Sul da Bahia (2014 – atual), bem como foi orientado por Boaventura Sousa Santos e João Arriscado Nunes.

O segundo questionamento atendido foi relativo à mudança da imposição da extensão como elemento de progressão funcional de docentes, pois isso acarretaria problemas com a legislação trabalhista para as IES. Por fim, como terceiro ponto, destacamos o alterado e amplamente protestado propósito de estabelecer “as Diretrizes para Extensão do Sistema Federal de Educação nas Instituições de Educação Superior Brasileira”, pois deixaria de fora as IES municipais, estaduais e privadas, bem como extrapolaria o propósito da resolução ao legislar sobre um possível sistema federal ou nacional; passou, então, consoante ao papel do CNE, a estabelecer somente “as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira”. Em nossa interpretação, os três pontos destacados dão a proeminência da visão do FORPROEX sobre a resolução, a qual foi parcialmente superada⁵⁹. Após algumas reuniões da subcomissão de especialistas, o texto final foi encaminhado e apreciado pela Câmara do CNE, que o aprovou por unanimidade (BRASIL, 2018b).

2.3.2 Os pressupostos teóricos do parecer final

O marco teórico do Parecer nº 608/2018 possui três partes. A primeira, “Das Concepções sobre Extensão na Educação Superior Brasileira”, assevera a ideia da existência de múltiplas concepções e práticas de extensão ao longo da história da educação superior e de que elas ainda são recorrentes no cotidiano das diversas IES brasileiras (BRASIL, 2018b). Reconhecia-se, portanto, a necessidade de “uma diretriz nacional que promova a unicidade e a consensualidade de concepções e propostas” a fim de institucionalizar a extensão universitária (BRASIL, 2018b, p. 4). Ademais, é importante perceber o posicionamento do texto na direção de uma extensão universitária de concepção crítica, que pudesse escamotear desde concepções e práticas assistencialistas até as mercantilistas de venda de serviços.

Na segunda parte do parecer – “Breve Histórico sobre as Políticas de Extensão na Educação Superior do Brasil” –, nota-se a preocupação dos agentes envolvidos em destacar, a partir da legislação nacional, os trechos nos quais a extensão era contemplada e/ou valorizada (BRASIL, 2018b). A descrição feita pelos autores coloca como ponto de delimitação historiográfico a própria extensão com as suas concepções e práticas em relevo⁶⁰ (BRASIL, 2018b).

⁵⁹ Um ponto renitente é a não gratuidade da extensão para os estudantes que a levam a cabo em IES privadas.

⁶⁰ Diferentemente desta tese.

A terceira e última parte refere-se aos “Fundamentos Teóricos do Marco Regulatório Legal Nacional da Extensão” e está subdividida em “Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão”, “Formação do Estudante” e “Transformação Social” (BRASIL, 2018b). Nessa parte fica evidente a vinculação do parecer a uma concepção crítica de extensão, pois, como os próprios subtítulos indicam, há um entendimento de que a curricularização deva levar a promoção da indissociabilidade entre as atividades universitárias, tendo como foco a formação do estudante e com vistas a promover uma relação transformadora da instituição e da comunidade. Com isso, e antevedendo elementos da resolução, nesse trecho do parecer – igualmente ao subsequente com as “considerações do relator” – são apresentadas possibilidades concretas de efetivação das proposições teóricas estabelecidas.

2.3.3 A resolução

Por fim, neste momento da presente pesquisa, nos cabe analisar a Resolução nº 7/2018 e reiteradas vezes recorrer ao Parecer nº 608/2018 para esclarecer alguns pontos que mereçam maior atenção. Tal resolução é o primeiro documento brasileiro voltado para definir os “princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das” IES sobre o assunto, e que deverão constar em seus respectivos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), Projetos Políticos Institucionais (PPIs) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) (BRASIL, 2018a, p. 12).

A presente resolução conseguiu, em primeiro lugar, situar a extensão universitária em destaque na formação do estudante de graduação e, inclusive, em parágrafo único do Art. 2º, convidou e provocou a aplicação dessa resolução também na pós-graduação – uma vez que, como relembra o parecer, a inserção social passou a ser um dos itens obrigatórios das normas de avaliação da CAPES (BRASIL, 2018a, 2018b). Essa ênfase no papel formativo da extensão, que adveio desde a discussão das proposições do Fórum Nacional de Educação Superior, procurou superar equívocos de outras concepções que tiveram relevância em determinados períodos, mas descaracterizavam o papel da universidade na sociedade. Além disso, conforme advogado no parecer, “as atividades de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas”, o que reafirma o papel acadêmico da mesma (BRASIL, 2018b).

Entrementes, para que seja garantida a qualidade da formação discente através da extensão em um projeto pedagógico de curso, três elementos são considerados essenciais: “(i)

a designação do professor orientador; (ii) os objetivos da ação e as competências dos atores nela envolvidos; (iii) a metodologia de avaliação da participação do estudante” (BRASIL, 2018b, p. 10). Com isso, a extensão aproxima-se ao que já é realizado nos estágios supervisionados⁶¹ – como o próprio parecer assinalou (BRASIL, 2018b, p. 10) –, apontando para uma possível forma de integralização curricular.

Outros pontos vagos que a resolução busca dirimir são a importância da extensão na formação discente em seu Art. 7º e que essas atividades devem, obrigatoriamente, ser direcionadas ao público externo das IES (BRASIL, 2018a). Nesse sentido, as atividades quando direcionadas principalmente ao público interno – como cursos livres, por exemplo – devem ser entendidas na alçada do ensino.

Esse (des)entendimento anterior, ainda recorrente em algumas instituições, possivelmente, deve-se ao peso da noção de ensino relacionado com disciplina, crédito e grade curricular, ou seja, dos antigos instrumentos de controle da burocracia universitária, cuja promoção da ideia de flexibilização curricular promovida pela LDBEN/96 não conseguiu vencer ou substituir. Nessa velha perspectiva, qualquer atividade não enquadrada na estrutura disciplinar e do modelo de “aula tradicional” do modelo consagrado pela Reforma de 1968 seria pelo inverso uma atribuição da extensão.

A rigor, a Resolução nº 7 quando enaltece a formação discente e o relacionamento com a comunidade permite afirmar a proximidade da extensão com uma concepção crítica dessa atividade, o que é perceptível pelo detalhamento “da concepção, das diretrizes e dos princípios” em seu Art. 3º:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018a, p. 1-2)

Ou seja, nesse caso, como defendeu Maria Isabel da Cunha:

A inserção da extensão como função acadêmica acena como uma nova epistemologia que estaria valorizando os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico. Derruba a tese da neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários. Reconhece a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção. (CUNHA, 2012, p. 21)

⁶¹ Embora tenha sido totalmente rejeitada a Emenda ao atual PNE do Deputado Waldir Maranhão (PP/MA), que vinha nesse sentido.

Não satisfeitas às evidências que asseveram tal concepção de extensão, vale recorrer ao parecer para detalhar os fundamentos dessas definições, principalmente, quando descreve, em relação ao ensino-extensão, a emergência de

[...] um novo conceito de “sala de aula”, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. Sala de aula, portanto, são todos os espaços, assim compreendidos, dentro e fora das instituições de ensino, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas. O eixo pedagógico clássico, ou seja, a relação “estudante/professor”, é substituído pelo eixo “estudante/professor/comunidade”. O estudante e a comunidade, na qual se desenvolve a ação de extensão, deixam de ser meros receptáculos de um conhecimento validado pelo professor para se tornarem participantes do processo. Dessa forma, o estudante se torna também o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento), o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador (aquele que aponta a direção desse processo). (BRASIL, 2018b, p. 9)

Essa visão que coloca o estudante no centro do processo educativo está muito próxima das defesas de Tragtenberg e o descaso para com ela foi alvo de suas críticas. Conforme o autor, o aluno “é a última coisa que está importando, mesmo para a gente que é enquadrado numa pedagogia burocrática que chamam de ‘carreira’” (TRAGTENBERG, 2012, p. 120). É correto, porém, considerar que uma educação universitária permeada por uma perspectiva pedagógica libertária ensinaria a “aprendizagem baseada na indissolubilidade entre o trabalho e a pesquisa, teórica e prática, contrariamente às segmentações clássicas, tayloristas e produtivas” (TRAGTENBERG, 2012 [1980], p. 182). Mais do que isso, essa educação seria fundada na autonomia do indivíduo, na solidariedade e na autogestão – que “supõe a gestão da educação pelos envolvidos no processo educacional; isso significa a devolução do processo de aprendizagem às comunidades onde o indivíduo se desenvolve (bairro, local de trabalho)” (TRAGTENBERG, 2012 [1980], p. 183).

Nesse sentido, há que se destacar no parecer a indicação das formas de “organização da pesquisa” que estejam articuladas à extensão, a saber, as “metodologias participativas, no formato investigação/ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, isto é, a participação dos atores sociais e do diálogo” (BRASIL, 2018b, p. 9-10). Contudo, e coerente com seu desígnio legal, as proposições de ensino-extensão e pesquisa-extensão do Parecer nº 608 não são detalhadas na Resolução nº 7 (BRASIL, 2018a) nem houve a orientação de metodologias para fomentar a participação da comunidade interna e/ou externa

na autogestão universitária na diretriz final – apesar de uma passagem no parecer recordar a meta 22, do PNE anterior, atinente à criação dos “conselhos sociais”⁶² (BRASIL, 2018b).

Em compensação, no Art. 8º da Resolução nº 7, está previsto que “as atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas [...] modalidades” de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços (BRASIL, 2018a, p. 2). As cinco modalidades são importantes indicativos para a implementação da política, pois poderão romper com a ideia de “ações de extensão”⁶³ arraigada no cotidiano universitário e fortemente ligada às atividades pontuais de cunho assistencialistas que não favorecem uma conexão efetiva das universidades com as suas comunidades locais ou mais distantes (internacionais). Nesse aspecto, vale destacar que o texto da resolução contemplou em seus princípios “o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional” (BRASIL, 2018a, p. 13), é dizer, abriu espaço para a extensão crítica nas atividades de intercâmbio acadêmico⁶⁴.

Em resumo, a diretriz parte de uma fundamentação extensionista crítica, mas tem um limite de democratização das IES definido pela sua própria dissociação da extensão em relação às demais atividades acadêmicas. Com isso, esmaeceu-se, por exemplo, o potencial de promoção de programas e projetos integrados de ensino-pesquisa-extensão – como os que vêm sendo desenvolvidos na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Em outros termos, os programas e projetos na forma da sua redação da resolução podem ser exclusivos de extensão, conforme está na própria estratégia 12.7. Ou seja, a delimitação da resolução foi certamente um reflexo da dissociação das atividades acadêmicas desde as construções dos PNEs de 2001-2010 e de 2014-2024 – seguramente, por sua vez, provindas dos diversos campos acadêmicos locais do Brasil onde ocorrem segmentações administrativo-pedagógicas. Podemos igualmente interpretar que se tratou de uma estratégia de agentes extensionistas em relação aos seus pares mais ligados à pesquisa, pois em qualquer uma das construções das políticas não foi possível perceber uma significativa interação dos dirigentes dos FORPROEX com os

⁶² “Meta 22: Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão” (BRASIL, 2001).

⁶³ Inclusive consagrada na versão da meta de curricularização do PNE 2001-2011.

⁶⁴ Nada de muito novo se considerarmos a extensão funcionalista promovida pelo “*Voluntary Service Overseas* [...] [cuja] finalidade era promover a cooperação com as nações subdesenvolvidas do Terceiro Mundo”, que originou os serviços de desenvolvimento na Inglaterra em 1958 (SOUSA, 2010, p. 62). Ou como organizações não governamentais de intercâmbio de estudantes que ainda hoje promovem trabalho voluntário – por exemplo, a AIESEC.

representantes de Fóruns de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação – embora a questão da pertinência social da educação superior seja um tema dividido por todos.

2.4 Considerações finais do capítulo

Em face ao exposto, podemos concluir que os textos da curricularização de extensão se tornaram mais um dispositivo burocrático lançado pelos agentes no interior do campo acadêmico nacional. Isso possui implicações na sustentação deste mesmo campo em suas diferentes escalas e, *pari passu*, do campo de poder. Essa avaliação feita no presente trabalho é corroborada por cada uma das etapas de pesquisa desenvolvidas.

O PNE 2001-2010 foi marcado pelo enfrentamento entre a proposta dos profissionais da educação ligados aos sindicatos e movimentos sociais – representados pela oposição e que supostamente condensou os anseios da sociedade brasileira – e a proposta de matiz neoliberal do Executivo ao Congresso Nacional. Enquanto a oposição cobrou mais investimento à educação superior pública e defendeu a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, a proposta do governo defendeu a ampliação da oferta de vagas em cursos de graduação via setor privado e a criação de cursos intermediários posteriores ao ensino médio.

Sinalizamos que as duas propostas foram insuficientes para atender a demanda brasileira por ensino superior e previram dispositivos conferidores de harmonia entre os pertencentes e os de fora-do-campo acadêmico, a saber, na proposta da sociedade brasileira caberia à extensão tal papel⁶⁵ e na proposta do Executivo ao Congresso Nacional os cursos intermediários seriam o anteposto aos cursos tradicionais. Ao que os documentos analisados indicam os prováveis destinatários dessas duas formas de ampliação da educação superior (extensão e cursos pós-secundário) não foram convidados a se manifestar se prefeririam uma das duas ou nenhuma delas.

Ou seja, essa descrição endossa à percepção do campo acadêmico como dois polos em competição e uma leva de agentes excluídos desse espaço desde a sua deliberação, bem como da criação de dispositivos burocráticos conferidores de harmonia entre os pertencentes e os fora-do-campo – os quais procuram evitar que estes se voltem contra este sistema de consagração social ou que ocorra a rápida vulgarização do objeto de distinção em disputa.

⁶⁵ Mesmo que explicitamente não possuíssem esse intento.

Além disso, avançando em relação à literatura da área de extensão universitária, conseguimos identificar e detalhar que a meta 23 de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação das IFES se tratou de uma ação de integrantes do FORPROEX no período de tramitação do projeto de lei na Câmara dos Deputados – portanto dissociada das demais metas da proposta da sociedade brasileira.

A justificativa da Emenda aditiva nº 1 da meta 23 e o discurso do deputado Clementino Coelho (PPS/PE) em prol dela apelaram para a imagem da tropa de estudantes extensionistas, que remeteria, em um primeiro momento, aos grandes projetos e programas da ditadura militar (tais como Rondon, *Campi Avançados* etc.) e, ao final, no período democrático, permitiria questionar: quem seriam os “tenentes-civis” da vez aos quais estes universitários estariam subordinados? Certamente, os agentes do FORPROEX, que estavam fundamentados em perspectivas teóricas (ou em uma *práxis*) e em disputa no interior do campo acadêmico nacional, isto é, em nossa interpretação, tais agentes estavam na procura de ascender na hierarquia por meio da valorização da extensão.

Ao se tratar do cenário de desinvestimentos nas áreas da educação, cultura, ciência e tecnologia do governo Fernando Henrique Cardoso, as ações desses agentes e dos demais seguiram no sentido de que qualquer um deles poderia vir a possuir ou manter o *status* de detentor de um poder de Estado semiperiférico no campo acadêmico mundial.

Próprio do contexto da produção do texto, a meta de inserção curricular da extensão restrita aos cursos de graduação de IES federais não teve uma concepção clara e sequer guardou coerência com as demais metas do PNE 2001-2010. Ou seja, a extensão foi assinalada de maneira dissociada da pesquisa e do ensino, bem como da gestão acadêmica e, importa assinalar, alheia ao problema do acesso aos cursos de graduação e de pós-graduação. Tal restrição às IES federais evidenciou se tratar de uma estratégia do FORPROEX em disputa com seus respectivos pares locais, bem como não buscou interferir na autonomia das IES privadas. Todavia, apesar de restrita às IFES, essa ideia não prosperou em conjunto com as demais metas do PNE, o qual passou a ser conhecido como uma “carta de intenções” por vários autores.

No PNE 2014-2024, em outro momento histórico, com largos aportes financeiros do governo federal petista através do ProUni e do FIES ao setor privado, tal proposição de curricularização da extensão nos cursos de graduação foi ampliada para todas as IES e inserida como estratégia na alçada da meta 12 referente a ampliação das vagas na educação

superior⁶⁶. Ao contrário da etapa de investigação do PNE anterior, não conseguimos identificar exatamente quais os agentes responsáveis pela criação da estratégia 12.7 no texto do plano.

Conseguimos, entretanto, remontar o processo de construção do PNE 2014-2024 e, com isso, analisar as concepções de extensão do texto em construção além de localizarmos em que momentos ela foi inserida, retirada, reinserida e modificada, bem como – apesar dos avanços deste plano – confirmamos que se tratou de mais um dispositivo burocrático lançado por agentes no interior do campo acadêmico.

Em detalhe, quanto ao contexto de produção do texto do PNE 2014-2024, novamente se tratou de um embate de duas visões – de um lado os patrocinadores da ideia de educação como mercadoria ofertada aos que podem pagar por ela e de outro os defensores da educação enquanto um direito de todos. Cada qual devidamente respaldado por ligações em nível mundial do campo de poder, como os defensores da visão neoliberal/mercantil alinhados às proposições da Organização Mundial do Comércio (OMC) – e aos seus países membros – e os apoiadores da educação superior enquanto direito do cidadão arranjados – com outros países latino-americanos – através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Em conformidade com os princípios lançados em eventos organizados pela UNESCO, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação elaborou o documento referência para o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES) – que posteriormente deveria ter servido para elaborar o documento com indicações para a CONAE 2010.

Tais princípios marcariam uma significativa mudança no entendimento da extensão universitária, pois ela passou a integrar a parte da qualificação da educação superior, no que tange ao papel formativo dos estudantes de graduação. Além disso, a posição desses agentes abarcaria a defesa da ampliação de vagas nas IES a todos os cidadãos e com vistas a romper com o subdesenvolvimento latino-americano.

A meta/estratégia de extensão em estudo, entretanto, assim como outras implicadas a ela, foi reapresentada com a mesma redação do PNE 2001-2010 pelo CNE no documento com indicações para a CONAE 2010 – algo em parte compreensível, porque as posições mais

⁶⁶ Esta escolha por metas e estratégias conferiu melhor organização e coerência interna ao atual PNE em relação ao anterior.

ideológicas e coerentes do contexto de influência vão perdendo espaço ao longo do contexto da produção do texto.

No transcorrer da CONAE 2010, desde a elaboração de seu documento-referência para as plenárias até o documento final aprovado, a estratégia de curricularização da extensão nos cursos de graduação não foi mencionada; entretanto, interpretamos que isso se deu porque houve uma defesa nos textos da concepção crítica da atividade alinhada às defesas do FNES. Mais uma vez o caráter pragmático e os contrassensos inerentes ao contexto da produção do texto preponderaram em relação à defesa enfática do direito da educação superior pública e gratuita a todos relacionada a uma meta de ampliação das vagas em cursos de graduação insuficiente para atender a demanda.

Ressaltamos ainda que o texto final da CONAE 2010 deveria ter servido como base para a elaboração do Projeto de Lei do novo PNE pelo Executivo, porém o Ministério da Educação (MEC) não incorporou a maioria das propostas realizadas na conferência (SOUZA, 2012) e reinsereu a estratégia da curricularização da extensão nos cursos de graduação e a ampliou para todas as IES brasileiras. Além disso, a estratégia foi inserida na competência da meta 12 condizente a (insuficiente) ampliação de vagas em cursos superiores, ao invés de estar na meta 13 referente à qualificação da educação superior – em conformidade com o discurso do FNES. É preciso, igualmente, frisar que a estratégia 12.7 do atual PNE foi relançada com nova redação no período de construção do texto pelo MEC.

No processo de tramitação do Projeto de Lei do PNE na Câmara dos Deputados, conseguimos localizar e dar destaque as emendas que foram apresentadas para modificar a redação da estratégia 12.7. O relator do projeto, Ângelo Vanhoni (PT/PR), sem justificativas expressas aprovou parcialmente as emendas da Deputada Manuela D'Ávila (PCdoB/RS) e do Deputado Rubem Santiago (PDT/PE). Essas duas emendas acrescentaram um direcionamento à atividade de extensão para áreas socialmente pertinentes, mas não conseguiram aumentar de 10% para 25% os créditos dos cursos de graduação nessas atividades nem o financiamento das mesmas. Apesar da ausência de justificativas, outras rejeições de emendas – relativas à alteração da carga horária e à alocação de recursos – nos permitiu supor que o relator agiu fundamentado ou ao menos inspirado no artigo constitucional relativo à autonomia financeira e didático-pedagógica das universidades. Porém, esse discernimento a respeito da autonomia das universidades na gestão da carga horária dos seus próprios cursos parece não ter sido levado em conta desde a primeira vez em que a estratégia apareceu – definindo 10% de

créditos em atividades de extensão nos cursos de graduação – na construção do PNE atual e do anterior.

A estratégia 12.7, no conjunto da Lei nº 13.005/2014 – que aprovou o PNE 2014-2024 –, configurou-se como um alargamento precário do espaço universitário aos de fora-do-campo; um dispositivo burocrático lançado por agentes pertencentes ao campo acadêmico e político. Em outras palavras, a meta 12 do atual PNE prevê uma ampliação insuficiente de vagas nos cursos de graduação – mormente concentradas no setor privado –, restando de forma involuntária ou proposital às atividades curricularizadas de extensão atender àqueles sem condições de acessar serviços especializados ou cursos cativos das IES. Essa etapa de análise se justificou, enfim, principalmente porque os estudos anteriores da estratégia política 12.7 dispenderam pouco cuidado com os bastidores da sua construção e a desconsideraram enquanto coadjuvante da meta 12.

Esse processo de burocratização nos leva a considerar que há em curso uma perpetuação da posição brasileira na divisão mundial do trabalho intelectual. Indicamos também que os maiores investimentos dos governos petistas na educação superior pública e privada e a aprovação sem vetos do PNE 2014-2024 pela presidente Dilma Rousseff cumpriram a tarefa eleitoral de uma diferenciação mínima em relação ao opositor e antecessor governo tucano, mas não previram uma alteração estrutural na reprodução de classes perpetuada pelo Estado brasileiro através das IES nem um rompimento com o seu subdesenvolvimento.

Com efeito, a estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 demandou a criação da Resolução nº 7, de Dezembro de 2018, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a fim de regular e orientar a inserção dos 10% de créditos nos cursos de graduação das IES brasileiras. Essa diretriz foi um produto do próprio campo acadêmico brasileiro, composto por docentes ligados a causa extensionista, com destaque aos membros do FORPROEX e à participação da Pró-Reitora de Extensão da UFRJ – fato que evidenciou a influência de um campo local no nacional.

Além disso, o texto foi direcionado somente a regulação da extensão e elaborado sem significativa participação de representantes estudantis, membros de comunidades de diversas partes do Brasil e – provavelmente, devido ao seu escopo – sem docentes e dirigentes ligados à pesquisa e ao ensino. Quanto ao seu conteúdo, a diretriz foi fundamentada em uma concepção crítica de extensão – dentro das suas possibilidades normativas dissociadas das

demais atividades acadêmicas. Nesse sentido, apesar da Resolução CNE/CES nº 7/2018 poder orientar claramente as universidades em direção a uma curricularização da extensão próxima a uma concepção crítica, existe uma limitação inerente à mesma, afinal, a Câmara de Educação Superior do CNE regulou a estratégia 12.7 e a extensão apartada de outros pontos do PNE 2014-2024. Para tanto, consideramos que a Resolução CNE nº 7/2018 se tratou de mais um ato de transfiguração do particular em universal lançado por agentes no interior do campo acadêmico nacional.

3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DA UFRJ

Neste capítulo analisamos a fase inicial de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trata-se de um recorte do contexto da prática da abordagem do ciclo de políticas educacionais (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Tal contexto é “um microprocesso político” no qual é possível “identificar a existência de um [micro]contexto de influência, de um [micro]contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um [micro]contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 59). Ao mesmo tempo, é um espaço de (re)criação de uma política educacional, pois a implementação é uma ação essencialmente interpretativa dos profissionais das instituições de ensino que em geral a recebem (BALL, 1994)⁶⁷.

Durante essa pesquisa, qualquer pretensão de análise linear, através da abordagem ciclo de políticas, se esvaiu ao adentrarmos na UFRJ, pois, inevitavelmente, se deu um movimento espiralado no qual foram retomados os contextos de influência e da produção do texto – com todos os seus referenciais –, devido à importância dessa grande e densa instituição e da cidade na história brasileira, passada e presente, além de seu papel direto e indireto na construção da estratégia política de curricularização da extensão – seja pela atuação de seus docentes na construção da política pública, seja através do protagonismo das suas experiências que servem de referencial para outras IES⁶⁸.

Com efeito, nas próximas três seções, são demonstradas as três respectivas etapas da análise do presente microcontexto político, as quais foram realizadas em atenção às questões

⁶⁷ Com base nos estudos de Stephen Ball (1994), Jefferson Mainardes sugeriu para a análise do contexto da prática “a inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 59). Nas palavras do autor inglês, “A etnografia é uma forma de se engajar criticamente e desenvolver interpretações de ‘o real’” (BALL, 1994, p. 4 – tradução livre). Por conta da pandemia, porém, foi inviável fazer uma pesquisa etnográfica.

⁶⁸ Integrantes da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ participaram de diversos eventos com vistas a compartilhar as suas experiências. Para citar algumas das participações: “Mesa redonda no 40º Encontro da Regional Sudeste de Pró-Reitores de Extensão de Instituições Públicas de Educação Superior – FORPROEX (09/10/2012, em Alfenas, Minas Gerais); Mesa redonda no LXI Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior da Regional Nordeste (03/10/2013, em Campina Grande, Paraíba); XII Congresso Iberoamericano de Extensión Universitária (19 a 22/11/2013, em Quito, Equador); Mesa redonda promovida pela Universidade Estadual de Feira de Santana (10/04/2013, em Feira de Santana, Bahia); Mesa redonda no 6º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (19 a 22/05/2014, em Belém, Pará); 32º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (11/09/2014, em Curitiba, Paraná); 2ª Roda de Conversa sobre Creditação da Extensão da Região Sudeste (19/09/2014, em São João Del Rei, Minas Gerais); 8º Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão (25/09/2014, na Universidade de Montes Claros); X Semana de Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (15/10/2014); Mesa Redonda promovida pela Universidade Federal da Fronteira Sul (27/11/2014, em Chapecó, Santa Catarina); Reunião da Pró-Reitorias de Extensão e Graduação (05/03/2015, na Universidade Estadual Paulista) e; II Seminário Internacional de Extensão Universitária (de 22 a 24/04/2015, na Universidade Federal do Acre)” (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015a, p. 30).

relativas ao acesso aos cursos superiores e à extensão através do ensino, da pesquisa, da gestão e de suas atividades propriamente ditas. Na primeira etapa, com base em diversos materiais (relatórios de gestão, diretrizes institucionais, dados estatísticos, artigos etc.), descrevemos o microcontexto de influência da UFRJ enquanto um campo acadêmico local.

Enquanto que na segunda seção do capítulo, e etapa de pesquisa, exibimos a nossa análise da extensão e o surgimento da estratégia de curricularização da atividade nos cursos de graduação da UFRJ, com a mesma variedade de materiais, mais uma entrevista e mais um discurso de docentes da instituição implicados no processo – de modo a contemplar algumas questões do (micro)contexto da produção do texto e outras específicas da nossa problemática de pesquisa.

A terceira seção, e última etapa da investigação do microcontexto da prática, contempla a análise da fase inicial de implementação da estratégia política em estudo, realizada com base em um levantamento das grades curriculares dos cursos de graduação da UFRJ e em materiais (entrevistas e discurso) de docentes diretamente envolvidos no seu processo. Dessa maneira, neste momento do trabalho, focamos na extensão, mas sem descuidarmos de outros pontos de avaliação relacionados à pesquisa, a distintas formas de ensino, à participação da comunidade e à evasão nos cursos etc.

Na quarta seção deste capítulo, apresentamos uma breve discussão de algumas questões do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política da abordagem do ciclo de políticas educacionais (BALL, 1994). A quinta e última seção contempla algumas ponderações sobre burocratização do microcontexto político em estudo.

3.1 A Universidade Federal do Rio de Janeiro

Enquanto a América Hispânica, em meados do século XVI, criava as suas primeiras instituições universitárias (ABOITES, 2009), o espaço onde é hoje o município do Rio de Janeiro era ainda pouco povoado por portugueses e enfrentava recorrentes invasões de franceses e, mais tarde, de holandeses (DELGADO DE CARVALHO, 1990). Diferentemente dos *criollos* espanhóis que frequentavam suas universidades locais, os jovens abastados nascidos no Brasil colonial eram enviados à Universidade de Coimbra (CARVALHO, 1982) e

recebiam tratamento semelhante aos demais portugueses (TEIXEIRA, 1989)⁶⁹. Observando esse percurso histórico, podemos endossar a ideia circular de metacampo de Pierre Bourdieu (2014), isto é, de um campo que fez outros campos e nesse processo acabou igualmente sendo feito. Em outras palavras, a tardia criação de um campo acadêmico brasileiro acompanhou a demorada criação de seu respectivo campo de poder independente ou vice-versa.

Ao longo de séculos não existiram faculdades nem universidades em terras brasileiras. Somente com a chegada da família real ao Rio de Janeiro e a transformação desta cidade em capital portuguesa⁷⁰, no século XVIII, é que foram abertas as primeiras instituições de ensino superior no local. O modelo de ensino foi criado “sob o signo do Estado nacional” e manteve os “marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França” (CUNHA, 2000, p. 153). Ou seja, foi um momento de gestação do campo universitário brasileiro no qual se perpetuou a dominação cultural europeia e coube aos dominados de dentro do campo nacional o papel de espriar pensamentos e teorias do velho continente. Nesse período, inclusive, como afirmam Sousa (2010) e Rocha (2001), de forma regionalizada e esporádica, parte dos estudantes – enquanto “extensionistas” – difundiram ideias iluministas associadas aos movimentos revolucionários pela abolição da escravatura e a favor da república, por exemplo.

Além disso, é importante salientar que os primeiros cursos superiores foram criados em faculdades isoladas para as elites locais no período escravagista. Não é redundante afirmar, dessa maneira, que classes e grupos étnicos são tanto “phenomena of world-economies” (WALLERSTEIN, 1974, p. 405), em geral, quanto dos campos culturais, em específico; no Rio de Janeiro isso não foi diferente⁷¹.

Assim como outras universidades brasileiras, os embriões da UFRJ estão nessas instituições isoladas de ensino superior criadas a partir de 1808 (MOROSINI, 2011). São os casos da Academia Real Militar, criada em 1810, “a qual deu origem a Escola Politécnica”, da “Faculdade de Medicina, de 1832, a partir dos cursos médicos existentes no Hospital Real Militar” e da “Faculdade de Direito, [aberta] em 1891” (QUEIROZ, 2018, p. 403). Em detalhe, a atual UFRJ, foi criada sob a denominação de Universidade do Rio de Janeiro

⁶⁹ “O brasileiro da Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da Universidade. [...] Não se pode, assim, até a Independência, distinguir o brasileiro do português, quando membros da classe dominante” (TEIXEIRA, 1989, p. 65).

⁷⁰ A cidade foi antiga capital do Brasil colônia (1763-1808), do Reino Unido de Portugal e dos Algarves (1808-1815), do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1815-1821), do Império do Brasil (1822-1889) e dos Estados Unidos do Brasil (1889-1960).

⁷¹ Possivelmente até pouco tempo atrás (UFRJ, 2006; ANDIFES, 2018).

(URJ), em 1920, através da “justaposição” das “três [mencionadas] escolas, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características próprias” (FÁVERO, 2000, p. 3). A URJ foi, assim, a primeira universidade aberta oficialmente pelo Governo Federal e surgiu como resposta deste poder “ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual”⁷² (FÁVERO, 2000, p. 9).

Após a Revolução de 1930, sob a égide do autoritarismo e centralização do governo de Getúlio Vargas, a educação superior passou por intensas transformações, entre as quais estão: as criações do Conselho Nacional de Educação, do Estatuto das Universidades Brasileiras e da Cátedra e a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2011). Em 1935, o então ministro da educação, Gustavo Capanema, implementou o Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública (FÁVERO, 2006) e na iminência do Estado Novo (1937-1945), a URJ foi transformada em Universidade do Brasil (UB), pela Lei nº 452, de 5 de Julho de 1937, “como modelo padrão para as demais universidades do país” (FÁVERO, 2006; 2011, p. 38).

Com a criação da Universidade do Brasil o governo pretendia implantar em todo o país um padrão nacional de ensino superior e estabelecer um sistema destinado a controlar a qualidade desse ensino. Esse projeto grandioso e altamente centralizador acabaria sufocando outras iniciativas mais liberais. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a Universidade do Distrito Federal, extinta em 1939, quando foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Apesar de enfatizar o aspecto democratizante do ensino universitário, o ministro Capanema criou uma universidade claramente destinada às elites. Nessa perspectiva se incluía o projeto grandioso de construção da Cidade Universitária, que pretendia ser o núcleo da cultura brasileira. (CPDOC-FGV, s/d)

Nesse ponto, se tornam ainda mais oportunas as ideias de Pierre Bourdieu sobre o surgimento do metacampo como produto e produtor dos demais campos, porque havia, inclusive, o reconhecimento da importância de concentração do capital cultural em uma capital, é dizer, “a construção do Estado é inseparável da construção de um capital cultural nacional, que é, ao mesmo tempo, um capital simbólico nacional [...]” (BOURDIEU, 2014, p. 393).

Na sequência da história brasileira, novas mudanças ocorreram a partir de 1945. Com o final da Segunda Guerra Mundial, o cenário anteriormente dominado pela Europa, em distintas esferas, vê a ascensão dos Estados Unidos da América – e a *Belle Époque* cedeu espaço para o *American way of life*. No contexto nacional, Getúlio Vargas foi deposto e a

⁷² Isto é, as universidades de Manaus (1909), Livre de São Paulo (1911) e a do Paraná (1912) (FÁVERO, 2000, p. 2).

Universidade do Brasil recebeu, no plano legal, autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar⁷³ e ganhou um novo estatuto⁷⁴.

Aos auspícios de um pouco de liberdade e democracia daquele instante, o Estatuto da UB estabeleceu uma estrutura de gestão universitária composta por Assembleia Universitária, Conselho de Curadores e o Conselho Universitário. Com isso, abriu-se o espaço para além da participação docente, incluindo representantes estudantis (presidente do Diretório Central dos Estudantes e ex-alunos) e parte do quadro técnico-administrativo (BRASIL, 1945). Sobre o Estatuto da UB, na “Proposta de Plano Quinquenal de Desenvolvimento para a UFRJ” encabeçada pelo Reitor Aloísio Teixeira, destacou-se:

Uma observação interessante, relacionada a essa reforma, é que ela introduz, no plano da lei, a estrutura departamental: o novo Estatuto da UB prevê que as Faculdades e Escolas deveriam organizar-se em departamentos, dirigidos por um Chefe, escolhido entre os professores catedráticos que compunham o departamento. Apesar disso, e pelos vinte anos seguintes, foi o regime da cátedra vitalícia, e não o departamento, que organizou a vida didática e acadêmica da Universidade do Brasil. Essa estrutura acadêmica e administrativa, com pequenas modificações, viria a funcionar durante todo o período da Constituição de 1946 [até 1967]. Seu crescimento se dava pela pressão da sociedade, que começava a demandar o aumento das vagas no ensino superior, e pela multiplicação das unidades, muitas delas criadas a partir de conflitos entre catedráticos no interior das unidades existentes. Apesar do crescimento observado desde sua criação, nos anos vinte, seus traços constitutivos permaneciam intactos. Fragmentada, do ponto de vista acadêmico, dispersa do ponto de vista geográfico, elitista e bacharelesca, voltada quase que exclusivamente para a formação profissional, desconhecida os institutos da pesquisa e da docência em regime de dedicação exclusiva. (UFRJ, 2006, p. 23-24)

Embora a Universidade do Brasil (UB) estivesse avançada nas discussões das questões estruturais administrativas – que mais tarde iriam inspirar as demais IES públicas brasileiras –, conforme apontou esse mesmo documento, a pesquisa na UB era pouco institucionalizada e de caráter individual, como a realizada pelo prestigiado Professor Carlos Chagas Filho (UFRJ, 2006). Essa situação só viria a mudar nas décadas seguintes.

Paralelamente a UB, no âmbito das ciências sociais e humanas, é importante destacar o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), no Rio de Janeiro. Essa instituição, mesmo em sua breve existência – de 1955 até o seu fechamento em 1964, pela ditadura militar – procurou inovar nas suas formas de ensino, pois “havia uma grande preocupação em não reproduzir um academicismo rebuscado que escapasse da realidade brasileira”

⁷³ Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de Dezembro de 1945, sancionado pelo Presidente José Linhares e pelo Ministro Raul Leitão da Cunha.

⁷⁴ Decreto nº 21.321, de 18 de Julho de 1946, assinado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra e pelo Ministro Ernesto de Souza Campos.

(WANDERLEY, 2016, p. 925)⁷⁵. Ao mesmo tempo, essas demandas por mudanças na educação superior foram encampadas pelo movimento estudantil, em que pese a “evidente a posição dos estudantes, através da UNE [em seus seminários], de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias” (FÁVERO, 2006, p. 29). Ao passo que cerca de cinco anos antes da mudança do Distrito Federal para Brasília (1960), houve a ampliação dos “movimentos em prol de uma reforma universitária” (UFRJ, 2006, p. 25).

Mesmo o conservador Conselho Universitário da UB tomou iniciativa nessa direção, ao criar, em 1962, uma Comissão Especial para tratar da questão. O relatório dessa comissão, intitulado “Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil”, acabou servindo de base para os decretos-lei nº 53, de 1966, e nº 252, de 1967, que viriam a instrumentar a reforma universitária da ditadura militar. (UFRJ, 2006, p. 25)⁷⁶

Na perspectiva de Fávero (2006), a implementação da reforma foi sustada com o golpe militar de 1964. Porém, as ideias geradas na comissão especial de reforma universitária reaparecem no governo militar através da atuação do professor “Raymundo Moniz Aragão – que havia sido um dos membros da referida comissão” e que, depois, ocupou o cargo de Ministro de Estado da Educação (FÁVERO, 2006, p. 30). Assim, as experiências da Universidade do Brasil, que em 1965 passou a ser denominada de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (BRASIL, 1965), tiveram certa influência no governo militar, no que diz respeito à introdução de

[...] novos elementos em suas políticas para o ensino superior e para a pesquisa. Convencida da morosidade que poderia assumir um processo de modernização por dentro das universidades brasileiras, a ditadura adotou um modelo de modernização pela justaposição de institutos de pós-graduação e pesquisa novos à velha estrutura da universidade, na esperança de que as novas instituições inoculassem a modernidade de fora para dentro. Para isso, no entanto, precisava de instrumentos que permitissem realizar seus planos e esses foram encontrados junto à comunidade científica organizada em instituições externas à universidade [como a CAPES, o CNPq e a FINEP]. (UFRJ, 2006, p. 26)

Além dessas mudanças, é preciso enfatizar os “acordos MEC/USAID, o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968)” (FÁVERO, 2006, p. 30), que pavimentaram a Reforma Universitária implantada com a Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968 (ROTHEN, 2008). Convém, igualmente, salientar que no bojo dessa modernização conservadora realizada pelos militares, de um lado, foi regulado o problema do excedente dos

⁷⁵ O ISEB sobreveio ao Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (Ibesp), criado em 1953 na mesma cidade por um grupo de intelectuais preocupados com os problemas brasileiros, sendo que as suas primeiras reuniões ocorreram no Parque Nacional de Itatiaia em 1952 (CPDOC/FGV, s/d; WANDERLEY, 2016). O ISEB buscou ser uma versão do *Collège de France* ou de *El Colegio de México*, com ensino e pesquisa em cursos pós-universitários regulares de curta duração e cursos livres de extensão voltados para as grandes questões do desenvolvimento nacional (WANDERLEY, 2016). O ideário iseibiano influenciou consideravelmente o pensamento de Paulo Freire (OLIVEIRA, 2006) e a criação da Universidade de Brasília.

⁷⁶ “As políticas do regime para o ensino superior brasileiro foram variadas e contraditórias” (UFRJ, 2006, p. 25).

vestibulares⁷⁷ e, de outro, conforme Sousa (2010), o MEC tomou à frente no fomento à extensão. Isso reforça a nossa ideia de que a extensão pode ter sido utilizada, entre outras funções, como uma possível válvula de escape à pressão por democratização dos cursos de graduação.

Além disso, não sobeja mencionar que a Reforma de Universitária de 1968 privilegiou a criação de instituições e cursos no ensino superior privado por empresas mantenedoras (MARTINS, 2009). Em nossa interpretação, essas instituições estão como anteparo às prestigiadas universidades-públicas, doravante, “de pesquisa”. Dessa forma, para responder as pressões por “vagas e verbas”

A solução encontrada foi uma espécie de divisão do trabalho, em que à universidade pública era permitida sua qualificação, mas não sua expansão, garantindo com isso a possibilidade de implementação da política para a pós-graduação e a pesquisa; o outro lado da moeda foi a redução dos níveis de exigência do Conselho Federal de Educação para a abertura de novas instituições privadas de ensino superior, que começam a se expandir desde então, para atender à crescente demanda social. [...] Para a UFRJ, a aplicação dessas políticas implicou grandes avanços, permitindo-lhe modernizar-se e tornar-se a grande universidade que é hoje, com elevado grau de excelência no ensino de graduação e de pós-graduação e na pesquisa. Mas significou também a consolidação de suas características regressivas constitutivas: fragmentação, patrimonialismo, elitismo e auto-referência, dispersão geográfica [...]. (UFRJ, 2006, p. 28-29)

Após a ditadura militar, o caráter elitista da educação superior brasileira não se alterou significativamente e permaneceram, predominantemente, os mesmos tipos de estruturas organizacionais nas instituições até meados dos anos de 1990. Com a aprovação da LDBEN/96 e com a política neoliberal dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) houve um aumento expressivo de matrículas em IES privadas – sobretudo em faculdade e centros universitários.

Além da redução de investimentos no ensino universitário público na década de 1990, a UFRJ sofreu um duro golpe em sua autonomia administrativa, porque foi nomeado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza o terceiro colocado na lista tríplice ao cargo de reitor da instituição, o professor José Henrique Vilhena de Paiva (1998-2002) – em uma clara intromissão do poder político nacional no campo universitário local, que rompeu com a tradição de dar posse ao primeiro colocado da lista desde a CF/88.

⁷⁷ Aqueles que embora não foram selecionados para o ingresso, tinham logrado aprovação/habilitação.

Na primeira década deste século, com os governos petistas no poder, ocorreu o fomento à expansão pública e privada da educação superior brasileira. A UFRJ seguiu essa tendência brasileira de ampliação de vagas e democratização dos cursos de graduação. Essa meta, inclusive, tornou-se um imperativo social antevisto pela instituição em seu Plano de Desenvolvimento Institucional de 2006 e atravessado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007). Desse modo, foram elaborados dois documentos nessa linha: “‘A Universidade Necessária: Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ – 2008-2012’” e o “‘Plano de Reestruturação e Expansão da UFRJ: Proposta de Resolução’, em outubro de 2007” (UFRJ, 2018, p. 24). Como resultado,

[...] entre 2006 e 2015, foram criadas 90 habilitações em graduação e 25 programas de pós-graduação. [...]. Desde 2006, a UFRJ expandiu em mais de 20 mil o seu número de estudantes (17.583 estudantes de graduação e 2.496 de pós-graduação), um crescimento de 50%. (UFRJ, 2018, p. 20)

Além da grande expansão de vagas, a UFRJ procurou democratizar o acesso a elas com a adesão ao Sistema de Seleção Unificado (Sisu) e a implementação do sistema de cotas. E, com vistas a atender alunos-trabalhadores-diurnos e/ou interioranos, parte das novas vagas abertas – através da expansão dos cursos existentes e de outros novos – foram no período noturno e/ou fora do Rio de Janeiro/RJ, a saber, nas cidades de Macaé e de Duque de Caxias (Xerém) (UFRJ, 2018).

Acompanhando o aumento de estudantes, a UFRJ também expandiu seu espaço físico, ocupando hoje “cerca de 5 milhões e 600 mil metros quadrados” e “87 edificações (correspondendo a uma área edificada total de cerca de 1 milhão de metros quadrados)”, onde ‘habitam’ aproximadamente 70 mil pessoas (UFRJ, 2018, p. 22). Dessa maneira, a UFRJ configura-se como uma das maiores universidades federais brasileiras⁷⁸, com 172 cursos de graduação – 48 deles noturnos e 4 a distância – e 132 programas de pós-graduação (UFRJ, 2019).

É preciso entender também a UFRJ em seu território, pois os investimentos insuficientes no setor público ao longo dos anos e o aumento do setor privado deixaram marcas na composição do campo acadêmico local, conforme pode ser visto na Tabela 1, a seguir. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2018, concernentes ao estado do

⁷⁸ A “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES” aponta que a UFRJ é a segunda maior universidade federal brasileira em número de alunos de graduação (ANDIFES, 2018).

Rio de Janeiro⁷⁹, existem 1.123.306 matrículas em cursos de graduação, sendo 72% na modalidade presencial (812.583) e 28% a distância (310.723) – e destas, 23% estão no setor público (261.306) e 77% no setor privado (862.000) (BRASIL, 2019). A maioria dessas matrículas está em universidades (73%), seguida de centros universitários (17%), faculdades (8%) e IF/CEFETs (2%) (BRASIL, 2019b). Do total de matrículas do estado fluminense, a UFRJ responde por 5,5% delas (61.890) (BRASIL, 2019). Em comparação com o cenário nacional, a mesma instituição possui 0,73% do total de alunos em cursos de graduação do país (BRASIL, 2019, 2020).

Tabela 1 – Matrículas nos cursos de graduação em 2018

Categoria	Matrículas	
	Brasil	RJ
Pública	2.077.481	261.306
Federal	1.324.984	204.945
Estadual	660.854	54.751
Municipal	91.643	1.610
Privada	6.373.274	862.000
Total	8.450.755	1.123.306

Fonte: Autor, com base nos dados do Inep (BRASIL, 2019, 2020)

Esses números não significam a democratização do acesso ao ensino superior nessas duas escalas do campo acadêmico, pois, a partir do estudo de Martins (2018), podemos asseverar que persiste ainda um contingente de pessoas impossibilitado de acessar a educação superior, por motivos diversos, mas especialmente pelo fator econômico. Amiúde, a autora fez um estudo com base nos dados de 2015 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e concluiu que “tanto no Brasil como no estado do Rio de Janeiro, a população efetiva no ensino superior não reflete a demanda potencial a esse nível de ensino” (MARTINS, 2018, p. 73)⁸⁰. Uma situação a ser perpetrada pela meta 12 do PNE 2014-2024, que procura uma ampliação para apenas 40% dos jovens de 18 a 24 anos.

O campo acadêmico/universitário fluminense estrutura-se, portanto, pela marcante exclusão de uma parte da população (os dominados de fora-do-campo) e outra parte no interior do campo, assim subdividida a partir de nossa interpretação do estudo de Coradini

⁷⁹ Os dados pormenorizados do Estado do Rio de Janeiro foram cedidos ao pesquisador pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep (BRASIL, 2019).

⁸⁰ O estudo está detalhado na seção “3.3 Discutindo a democratização perante a realidade da população brasileira e do estado do Rio de Janeiro” (MARTINS, 2018, p. 66-73).

(2018)⁸¹: a UFRJ, ocupando uma posição “central” da mesma forma que a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e algumas outras IES com prestígio associado ora à alta produção de conhecimento (pesquisa e pós-graduação) ora à ocupação de cargos políticos-governamentais por seus docentes; e, em uma posição “periférica”, está a Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) com suas unidades de São Gonçalo e de Niterói vocacionadas mormente ao ensino – em outro exemplo do autor.

Dessa maneira, nessa escala do campo, algumas faculdades, centros universitários e universidades de baixo prestígio – como a UNIVERSO – estão como anteparo à dominante UFRJ. Essa mesma disposição se repete na escala nacional do campo, pois essa “universidade-de-pesquisa” aparece como dominante ante outras. Todavia, a UFRJ enquanto um agente-coletivo do campo acadêmico/universitário mundial – assim como outras universidades brasileiras de semelhante prestígio – ocupa historicamente uma posição intermediária, isto é, em parte dominante e em parte dominada.

Tal visão da UFRJ, no tocante à pesquisa, pode ser endossada por uma classificação que a instituição possui relacionada à produção científica de alto impacto, como a difundida pela revista britânica *Nature*, na qual a universidade aparece em terceiro lugar no Brasil (UFRJ, 2019)⁸² – atrás apenas das estaduais paulistas USP e UNICAMP, nesta ordem. Enquanto que em uma análise de um período anterior sobre o desempenho das IES na captação de recursos financeiros pelo Programa de Extensão Universitária (PROEXT) de 2015 do MEC, a UFRJ ficou em 9º lugar, entre as 123 instituições brasileiras que conseguiram aprovar algum projeto/programa (BUSSOLETTI et al., 2014), demonstrando uma inclinação inferior à esta atividade de menor prestígio acadêmico do que outras universidades federais de porte menor, no período⁸³.

Essa característica foi reconhecida pela UFRJ e estava realmente datada, pois a universidade vinha, nos últimos anos, em franco processo de mudança institucional, ao passo

⁸¹ Em nosso entendimento, os exemplos usados pelo autor, quanto às posições central e periférica, coincidem com os aspectos geográficos físicos e sociais (de dominação no campo), isto é, a UFRJ e a PUC-Rio dominantes/centrais e a UNIVERSO periférica/dominada.

⁸² O resultado da UFRJ no *ranking* está no Balanço da Gestão 2015-2019, de Roberto Leher e Denise Nascimento (UFRJ, 2019).

⁸³ 1º Universidade Federal da Paraíba (R\$ 8.047.369,76); 2º Universidade Federal do Rio Grande do Sul (R\$ 5.127.609,16); 3º Universidade Federal de Uberlândia (R\$ 4.706.673,28); 4º Universidade Federal de Minas Gerais (R\$ 4.388.545,68); 5º Universidade Federal de Goiás (R\$ 4.074.961,00); 6º Universidade Federal de Viçosa (R\$ 3.721.509,08); 7º Universidade Federal de Pelotas (R\$ 3.538.537,60); 8º Universidade Federal do Rio Grande do Norte (R\$ 3.317.307,23); 9º Universidade Federal do Rio de Janeiro (R\$ 2.967.372,29). (BUSSOLETTI et al., 2014)

que na versão preliminar do PDI da época afirmou-se: “estamos [agora] com a extensão em uma realidade mais fortalecida, comprovada pelo total de 3.139 ações registradas até 2017” (UFRJ, 2018, p. 146). Em suma, apesar da UFRJ ser de maneira exemplar “a capital” da implementação da extensão nos currículos dos cursos de graduação para as demais universidades brasileiras, historicamente, a instituição ainda está mais associada à pesquisa.

Quanto aos aspectos organizacionais, por ser uma das maiores IES brasileiras, as divisões de trabalho e poder parecem se impor no interior da UFRJ. Conforme o Art. 15 do seu Estatuto, a instituição é formada por órgãos da Estrutura Superior (Conselhos deliberativos), da Estrutura Média (Centros Universitários) e da Infraestrutura (Faculdades/Escolas ou Institutos) (UFRJ, s/d). Ademais, as Unidades acadêmicas (Infraestrutura) são compostas por Departamentos – enquanto menor fração da estrutura universitária – e são destinadas à pesquisa e à extensão, bem como são responsáveis pelo ciclo profissional (Faculdades ou Escolas) e pelo ciclo básico de formação dos estudantes (Institutos).

Por sua vez, tais Unidades fazem parte de Centros Universitários, que compõem a Estrutura Média – responsável por “(I) facilitar a coordenação e integração do ensino, da pesquisa e da extensão, em cada área do conhecimento; e, (II) a articulação das Unidades Universitárias e Órgãos Suplementares com a Estrutura Superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro” (UFRJ, s/d).

Os órgãos da Estrutura Superior estão divididos em: Conselho Universitário (Consuni), órgão máximo da instituição; Conselho de Curadores, responsável pelos assuntos patrimoniais e contábeis da universidade; Conselho de Ensino de Graduação (CEG), que delibera em matérias didática e pedagógica para os cursos de graduação; Conselho de Ensino para Graduados (Cepg), que orienta a pesquisa e a pós-graduação; e o recentemente criado Conselho de Extensão Universitária (CEU). Da mesma forma, a Gestão Central é subdividida em Gabinete da Reitoria, Prefeitura, Escritório Técnico Universitário e nas seguintes Pró-Reitorias: Graduação – PR-1; Pós-Graduação e Pesquisa – PR-2; Planejamento e Desenvolvimento – PR-3; Pessoal – PR-4; Extensão – PR-5; Gestão e Governança – PR-6; e, Políticas Estudantis – PR-7 – todas elas com divisões internas e criadas na ordem listada⁸⁴.

⁸⁴ Ver os organogramas da UFRJ (Anexo A) e da Pró-Reitoria de Extensão (Anexo B).

Em relação à criação da Pró-Reitoria de Extensão (PR-5), o primeiro movimento significativo para dar espaço à extensão na estrutura administrativa da UFRJ quase se confunde com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987, pois a Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão (SR-5) foi estabelecida somente dois anos antes⁸⁵ (UFRJ, 2018). A SR-5 teve entre as suas primeiras iniciativas – além de uma sistematização de experiências de extensão na UFRJ – a inauguração da discussão conceitual sobre esta atividade que, inclusive, influenciou o primeiro conceito elaborado pelo “I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em 1987” (UFRJ, 2018, p. 139). Entre as proposições, conforme marcou esse mesmo documento, já estava o imperativo de institucionalização da extensão através de créditos curriculares para os alunos e da atribuição de pontos na carreira aos docentes extensionistas, bem como, em âmbito local, afirmava-se a necessidade de dar espaço para extensão nas estruturas deliberativas.

Tais ideias ficaram em suspensão até os primeiros anos do século XXI (UFRJ, 2018). Assim, se, por um lado, nesse hiato, existiram ganhos aos extensionistas no cenário nacional – como a incorporação desta enquanto atividade fim da universidade na CF/88, a flexibilização curricular garantida pela LDBEN/96, pavimentando a incorporação da extensão, e a meta 23 do PNE de 2001-2021 prevendo a sua curricularização –, por outro, o ensino universitário público em geral perdeu investimentos e a UFRJ sofreu o processo de intervenção com a nomeação do reitor José Henrique Vilhena de Paiva (1998-2002).

Apesar de tudo, pode-se marcar “a criação do Congresso de Extensão da UFRJ, em 1999”, nesse período nascente, como uma das primeiras iniciativas que colaboraram com a institucionalização da atividade (UFRJ, 2018, p. 140) e, igualmente, da contestatória “Plenária de Decanos e Diretores” como uma novidade na instituição – cuja ideia mais tarde influenciou na invenção da “Plenária de Coordenadores e Diretores Adjuntos de Extensão dos Centros e Unidades da UFRJ” (UFRJ, 2015, p 10).

Imediatamente depois do professor Vilhena, foram reitores por curtos períodos de tempo os professores Carlos Francisco Theodoro Machado Ribeiro de Lessa (07/2002 – 03/2003) e Sergio Eduardo Longo Fracalanza (03/2003 – 06/2003) (UFRJ, 2021a). Ao passo

⁸⁵ A Sub-Reitoria equivale a Pró-Reitoria; esta dominação só foi alterada na UFRJ na passagem do século XXI. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) já haviam criado suas Pró-Reitorias de Extensão em 1976 e 1977, respectivamente.

que nas seguintes gestões da reitoria da UFRJ houve o fomento a institucionalização da extensão com mais força, como será demonstrado na próxima seção.

3.2 A extensão da UFRJ: o microcontexto da produção de texto

Na presente seção enfocamos as ações e representações sociais dos agentes acadêmicos que colaboraram com a estruturação e operacionalização da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), principalmente àquelas ligadas a extensão ao longo das últimas décadas. Para tanto, estabelecemos como delimitação para tal tarefa as três últimas gestões da universidade, porque o histórico da questão da inserção das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFRJ coincide com o recorte e com a disponibilidade contínua de registros documentais das gestões dos professores Aloísio Teixeira (07/2003 – 07/2007; 07/2007 – 06/2011), Carlos Antônio Levi da Conceição (07/2011 – 06/2015) e Roberto Leher (07/2015 – 07/2019) (UFRJ, 2021a).

Para analisar o microcontexto de produção do texto da estratégia política de curricularização da extensão foram importantes relatórios de gestão, trabalhos acadêmicos dos envolvidos no processo e outros documentos. Também nos ajudou a compor este quadro uma entrevista realizada com um professor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), que participou da Estrutura Superior da instituição⁸⁶, assim como a palestra da professora Ana Inês Sousa (2019) na Universidade de Campinas sobre este processo na UFRJ. O conjunto de materiais serviu, enfim, para analisar o acesso aos cursos e a extensão propriamente dita ou através da gestão, do ensino e da pesquisa. Com efeito, a seguir repassaremos, brevemente, as ações que consolidaram a extensão nessa IES e nos aprofundaremos no processo de inserção da atividade nos currículos dos cursos de graduação em cada uma das gestões.

3.2.1 Gestão 2005-2011 da PR-5

A gestão da Pró-Reitoria de Extensão da professora Laura Tavares Ribeiro Soares (2005-2011)⁸⁷ procurou fomentar operacionalizações técnicas em consonância com o PDI 2006, que estavam assentadas sob “dois grandes princípios (relacionados entre si): o da

⁸⁶ Entrevista foi concedida ao pesquisador em uma sala de aula da UFPEl, em 23 de setembro de 2019, por ocasião de uma participação do professor em um evento na instituição.

⁸⁷ Participou de comissões de trabalho e da presidência do FORPROEX em 2009 e 2010.

integração e o da **institucionalização**” (UFRJ, 2011, p. 10 – destaques no original). Esses princípios eram tanto em relação ao meio interno quanto ao externo.

Com relação à integração e à institucionalização da extensão na estrutura administrativa superior, essa gestão não conseguiu implantar “o Conselho Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão” – cuja presidência caberia ao vice-reitor, como ocorre em outras universidades federais –, levando-a a defender a criação de uma “Câmara integrada a esse Conselho” (UFRJ, 2011, p. 170). A primeira proposta criaria uma estrutura didático-pedagógica menos segmentada e mais “orgânica”, em princípio. É importante ressaltar que na proposta do PDI (UFRJ, 2006) não houve nenhuma grande mudança na forma organizacional, pois se manteve a separação entre acadêmicos e não-acadêmicos e o domínio de professores no interior da instituição – sob o pretexto de garantir a autonomia do campo. Essa visão, em nosso entendimento, estava alinhada às novas teorias de administração, que propuseram a flexibilização da estrutura de gestão e a manutenção da dominação de burocratas (PAES DE PAULA, 2002)⁸⁸.

Quanto ao problema de “isolamento” da UFRJ em relação às demais “instâncias da sociedade” (UFRJ, 2006, p. 48), percebemos que se marcou, antes, a posição de defesa da autonomia universitária⁸⁹ e, depois, se reconheceu uma ligeira necessidade de “ampliação [d]a integração entre a Universidade e as demais instituições representativas da sociedade civil, da comunidade científica e do próprio governo” (UFRJ, 2006, p. 61). Nesse sentido, pode-se exemplificar um objetivo e uma ação do Plano:

- Criação da Câmara Comunitária do Fundão constituída por representação do CEPEL, CENPES, CETEM, IEN, Parque Tecnológico, Fundação Bio-Rio, CET-RIO, Incubadora Popular, AMAVILA, UFRJ, 17º BPM, 19º GBM, Guarda Municipal da Ilha do Governador e Subprefeitura da Ilha do Governador; (UFRJ, 2006, p. 62)
- Criar o Conselho Comunitário Social da UFRJ, nos termos do Art. 20 do Anteprojeto de Lei de Reforma da Educação Superior, nele garantindo a participação entre outros, de representantes do MEC, do governo estadual, da prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, da CAPES, do CNPq, da Finep, da FAPERJ, de entidades representativas de docentes, técnico-administrativos e estudantes da UFRJ, das associações de moradores das comunidades vizinhas aos campi e das instituições instaladas nos campi. (UFRJ, 2006, p. 63-64)

⁸⁸ Ao passo que a típica divisão de tarefas dos modelos Taylor-Fayol (TRAGTENBERG, 1977) prosseguiu com o novo Conselho de Extensão, aprovado em 2019, dentro da velha estrutura deliberativa, que legalmente contempla espaço pouco significativo para técnicos-administrativos, estudantes e, principalmente, membros externos.

⁸⁹ Entendida como gozo do direito de “autogoverno” – com assegurada representação e participação de todos os membros nas “estruturas didático-pedagógicas” e de “gestão acadêmica” da instituição (UFRJ, 2006, p. 61).

Segundo a versão preliminar do PDI da época, o plano anterior não foi concluído nem implementado⁹⁰, como corroboram os casos de não criação da Câmara Comunitária do Fundão e do Conselho Comunitário Social da UFRJ. Apesar do insucesso com a inserção da extensão na estrutura administrativa superior e da criação de conselhos, essa gestão contornou os contratemplos com um Fórum de Extensão, procurando integrar “professores, técnico-administrativos, estudantes, instituições governamentais e não-governamentais parceiras no desenvolvimento dos projetos, e as comunidades com as quais” trabalham (UFRJ, 2011, p. 183)⁹¹. Esse fórum-evento era apenas “de caráter consultivo” e, segundo o próprio documento, propiciou “um espaço amplo de debate das diretrizes da política, de intercâmbio de experiências, de avaliação permanente, e de construção de novas propostas para a extensão” (UFRJ, 2011, p. 183)⁹².

Emerge, tanto dessas proposições de sucesso quanto das fracassadas, a questão da manipulação através da participação. Tragtenberg (2005), em “Administração, poder e ideologia”, desvelou artifícios de co-gestão e participacionismo utilizados no âmbito das empresas para encobrir a dominação dos patrões sobre os operários. No que concerne à UFRJ, resguardadas certas especificidades da instituição de ensino, parece ter ocorrido o uso de artifícios semelhantes, cuja ideia recai na cessão de algum poder para resguardar a autonomia e legitimidade do campo universitário local. Dessa forma, a extensão aparece como ideologia e burocracia dentro do espaço universitário, operacionalizando e encobrindo a dominação dos intelectuais/acadêmicos na sua esfera social.

Além disso, a Gestão 2005-2011 adotou o formato de programas de extensão registrados em sistema digital específico (UFRJ, 2011). Tal registro foi fundamental tanto na UFRJ quanto para iniciar a formação e manutenção da rede nacional de extensão articulada pelo FORPROEX. Outrossim, destacamos os editais de fomento – especialmente do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) –, considerados ganhos importantes para cumprir a tal institucionalização da atividade (UFRJ, 2011). O pleito por financiamento

⁹⁰ Roberto Leher, ex-reitor da UFRJ, na apresentação de uma versão preliminar de PDI, entendeu que: “Um grande desafio para o atual PDI deve-se ao fato de que o de 2006 não foi um documento aprofundado de planejamento, tendo permanecido na fase de proposta. Seu processo de discussão foi sustado pelo desenvolvimento do Plano Diretor e pelo Plano de Reestruturação e Expansão da UFRJ. Nesse sentido, constitui-se como um documento diagnóstico da situação da UFRJ, indicando um conjunto de objetivos estratégicos e metas, muitas delas atuais, porém sem avançar na análise dos problemas apontados” (UFRJ, 2018, p. 10).

⁹¹ Ao se tratar das parcerias estabelecidas, é preciso mencionar os laços estreitados com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), cuja interação propiciou a oferta de cursos na UFRJ, inclusive dois em nível de pós-graduação *lato sensu* (UFRJ, 2011).

⁹² Essas informações estão no Anexo “Propostas para a institucionalização da extensão na UFRJ (10/2006)” do referido relatório de gestão.

de atividades organizou a disputa pela distinção, materializando as hierarquias e colaborando da mesma forma que o registro da extensão para criação e manutenção dessa arena de disputas.

No que se refere ao ensino-extensão, foram igualmente empreendidas atividades que procuraram amenizar a elitização da universidade, tais como: cursinho popular, PET-Conexões e UFRJ-Aberta (UFRJ, 2011). Segundo o relato dessa gestão, sobretudo com relação a essa última atividade citada, o mote foi combater a autoexclusão por parte dos alunos do ensino médio de escolas públicas, que nem cogitavam a possibilidade de tentar estudar na UFRJ. Com isso, se antes dessa atividade de extensão os acadêmicos potenciais não reconheciam a possibilidade de acesso ao ensino superior, depois, então, a *illusio* do campo acadêmico foi estendida e eles passaram a considerar a existência e legitimidade do mesmo – apesar da restrita quantidade de vagas não permitir que todos façam parte da universidade pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, a *illusio* presente na bordadura do campo acadêmico ora atrai estudantes a se submeterem aos ritos de seleção ora os afasta da possibilidade de entrada e ascensão na disputa deste espaço.

É importantíssimo sublinhar que “a meta de universalizar a incorporação das atividades de extensão nos currículos de graduação” – com vistas a “aumentar em 20% as atuais disciplinas que incorporam créditos de extensão” – não foi alcançada por essa gestão (UFRJ, 2011, p. 171). Na visão da professora Ana Inês Sousa (2019)⁹³, cumprir esse objetivo não foi possível “porque não tinha [...] contexto favorável de integração [...] não somente de pró-reitores [de Graduação e de Extensão], mas das equipes das pró-reitorias, dos coordenadores de graduação, dos coordenadores de extensão das unidades”. Tal objetivo da gestão estava respaldado na meta 23 do PNE 2001-2011 e amparado na ideia de flexibilização curricular, entretanto, segundo o próprio relato de gestão, ele se converteu apenas em “um aumento dos cursos que integraram as atividades de extensão em suas disciplinas, bem como [n]a criação de novas disciplinas a partir de projetos de extensão” (UFRJ, 2011, p. 171). Em nosso entendimento, a meta foi igualmente ambiciosa para aquela conjuntura de início da expansão e democratização da universidade.

Em face ao exposto, apesar dessa gestão ter buscado por integração entre diferentes agentes universitários e com a sociedade, as estratégias para institucionalizar a extensão foram

⁹³ A professora Ana Inês de Sousa faz parte da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ. A sua exposição sobre a ‘curricularização da extensão’ foi obtida no YouTube de um evento da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) realizado em maio de 2019.

mais no sentido de uma concepção processual. Dito de outra forma, as estratégias foram pouco relacionadas com o ensino, a pesquisa (socialmente comprometida) e a (auto)gestão. Esse resultado foi em parte compreensível devido às contradições inerentes do microcontexto político. Além do mais, a gestão da reitoria estava centrada no processo de expansão e em tentativas de democratização do acesso a vagas de graduação, ao passo que, do ponto de vista estratégico, avaliamos como uma ação acertada deixar em segundo plano a creditação da extensão nos currículos dos cursos e as mudanças na estrutura administrativa, isto é, como incumbências para as próximas gestões.

Dito de outra forma, a reitoria liderada pelo professor Aloísio Teixeira teve inúmeros percalços para ampliar as vagas em cursos de graduação e implantar as cotas sociais, ao ponto de não podermos afirmar, ou sequer avaliar, se as estratégias fracassadas e de sucesso da PR-5 para institucionalizar a extensão foram dispositivos burocráticos, nesse contexto. Para tanto, tal priorização estava, corretamente, alinhada ao papel ativo e progressista traçado para a UFRJ em nível nacional e mundial do campo acadêmico e de poder – esboçado no PDI da época (UFRJ, 2006).

3.2.2 Gestão 2011-2015 da PR-5

Como indicado, no transcorrer dos anos de 2005 a 2011 não houve um momento favorável para a inserção de 10% de créditos de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFRJ, mas o contrário foi possível a partir da gestão seguinte, pois, segundo a professora Ana Inês Sousa (2019), houve “a integração graduação-extensão [...] e [entre] o pessoal [...] para incluir a extensão”. Ou seja, a implementação da referida estratégia política começou de fato a partir de 2011, quando o professor Pablo Cesar Benetti passou a liderar a Pró-Reitoria de Extensão. Note-se que tal processo principiou efetivamente no interregno entre o PNE atual e o antecedente.

Novamente, os esforços empreendidos pela Pró-Reitoria de Extensão foram no sentido de fomentar o registro de atividades – com um sistema adquirido do Ministério da Educação – , bem como de financiar projetos de extensão por meio de editais, de criar novos órgãos administrativos e espaços de participação da comunidade interna e recepção da externa. Como exemplos dessas ações, há de se destacar:

[I] A criação da Plenária de Extensão. Canal de comunicação e consulta às unidades e centros, ferramenta essencial na construção de uma extensão compartilhada com o coletivo da nossa Universidade. [...] [II] A adoção do sistema SIGPROJ para o cadastro/registo das ações de extensão da UFRJ. Este sistema do MEC permite o reconhecimento das atividades e contribui como ferramenta para o planejamento da gestão da extensão. [III] A garantia da continuidade do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), concedidas pela Pró-Reitoria para apoio da participação em programas e projetos de extensão na UFRJ. [IV] A criação do Programa Institucional de Bolsas de Eventos (PIBEV), concedidas pela Pró-Reitoria para apoio na organização de eventos na UFRJ. [V] A instalação [...] com a PR-1 do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR-UFRJ), tornando transparente a alocação de recursos e a participação dos docentes da UFRJ nestas iniciativas. [VI] A consolidação das ações da Divisão de Integração Universidade Comunidade (DIUC), ampliando o universo de atuação nas favelas e bairros vizinhos do entorno da Ilha da Cidade Universitária, concretizando a diretriz do Plano Diretor UFRJ 2020 de “uma universidade integrada que se integra a cidade”. [VII] A continuidade da organização do Congresso de Extensão da UFRJ que serve como a grande instância de troca e avaliação entre as equipes que fazem extensão na UFRJ. [VIII] A continuidade da organização do evento Conhecendo a UFRJ que contribui para a definição vocacional dos futuros alunos da nossa universidade. (UFRJ, 2015, p. 10 – aspas no original)

Entre essas ações, cabe destacar a criação da Plenária de Coordenadores de Extensão dos Centros e Diretores Adjuntos das Unidades⁹⁴, que foi concebida como um espaço democrático no qual os representantes das unidades e centros poderiam participar da elaboração da política de extensão universitária, ao passo que foram pautadas diversas questões, entre as quais podemos citar:

[I] Aprovação dos editais anuais de concessão de bolsas PIBEX. [II] Aprovação do edital anual de bolsas de eventos da UFRJ. [III] Criação de um novo edital Pró-Cultura e Esporte com apoio específico a estes grupos. [IV] Adoção do sistema SIGPROJ para registro de todas as ações de extensão. [V] Elaboração, discussão e votação da proposta encaminhada ao CEG de creditação das ações de extensão. [VI] Discussão e implementação do novo formato da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia na UFRJ. [VII] Discussão e criação da Central de Apoio a Eventos da PR-5 para apoio a atividades de extensão. [VIII] Discussão e votação do Regulamento da Extensão. [IX] Discussão e aprovação do Mapa da Extensão. [X] Discussão de normas para cursos de extensão. (UFRJ, 2015, p. 11)

Todavia, os limites emancipatórios e democráticos da extensão através da gestão podem ser notados a partir da própria Plenária de Extensão – cuja ideia era funcionar como um conselho superior informal de extensão –, pois o poder ficou restrito aos docentes ante o restante dos membros da universidade e da comunidade circunvizinha. Assim, a simulação de um órgão superior foi tão fidedigna que se manteve a hegemonia professoral. Além disso,

⁹⁴ Segundo o relatório de gestão da Pró-Reitoria de Extensão de 2011-2015, “a criação da Plenária foi inspirada na ‘Plenária de Decanos e Diretores’ surgida na época da intervenção Vilhena na UFRJ, quando diretores e decanos se organizaram independentemente da Reitoria para apresentar propostas ao edital CT Infra. Esse germe de organização, que reagiu a intervenção Vilhena, foi depois incorporada nas administrações legitimamente eleitas que sucederam esta gestão como uma instância permanente de diálogo e consulta. A Plenária de coordenadores de extensão de unidades e centros não pretende em absoluto substituir o Conselho Unificado ensino-pesquisa-extensão que deve ser conquistado em luta a ser continuada” (UFRJ, 2015, p 11).

entendemos que os seus participantes tentaram criar uma aura de legitimidade às decisões encaminhadas e recebidas ao colegiado ao se utilizar das mesmas dependências que os demais conselhos superiores⁹⁵.

Mesmo com tudo isso, o Professor do CFCH – sobre o Fórum de Extensão, que antecedeu a Plenária – afirmou: “as congregações não estavam, necessariamente, reconhecendo a legitimidade do que era encaminhado ali”⁹⁶. Ainda assim, a Plenária de Extensão deu um importante apoio ao processo de criação da diretriz de creditação da extensão nos cursos de graduação coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão, bem como foi relevante o suporte da Pró-Reitoria de Graduação (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015a).

Entre as primeiras iniciativas da PR-5 e da referida Plenária, houve a pesquisa intitulada “(Re)conhecendo a extensão na UFRJ: Levantamento de atividades de extensão passíveis de receber créditos nos Cursos de Graduação da UFRJ” com os respectivos coordenadores de cursos (BENETTI et al., 2013). Conforme os autores, essa investigação foi “realizada de outubro de 2011 a abril de 2012” e se valeu de formulários online e de visitas aos cursos com um duplo propósito:

[...] de uma parte o levantamento propriamente dito e de outra parte colocar [...] uma reflexão [...] sobre o que se entende por extensão, então ao responder o questionário, o coordenador de cada curso da UFRJ estava refletindo sobre o que ele considerava extensão universitária, e sobre a importância desta na formação de seus alunos. (BENETTI et al., 2013, p. 3-4)

Além disso, em uma análise complementar de dados provindos da Pró-Reitoria de Graduação, foram identificadas “disciplinas obrigatórias, eletivas ou Requisitos Curriculares Suplementares (RCS) já existentes” nos cursos da UFRJ, relativas ou não à extensão (BENETTI et al., 2013, p. 4). De posse dos referidos resultados parciais, constatou-se “que nem sempre o relatado dos coordenadores coincide com a grade curricular e/ou o projeto pedagógico do curso” – inclusive foi verificado que um determinado número de atividades classificadas como de extensão não se enquadrava como tal (BENETTI et al., 2013, p. 6). Essa confusão de “que qualquer coisa podia ser extensão” foi asseverada pelo Professor do CFCH. Ademais, os resultados indicaram “que em nenhum dos cursos de graduação da UFRJ foi encontrado o percentual mínimo de dez por cento de atividades de extensão incluídos em seus currículos” (BENETTI et al., 2013, p. 7).

⁹⁵ Seria interessante, talvez, a realização das reuniões em diferentes comunidades cariocas.

⁹⁶ Fato que deve ter se repetido em relação à Plenária de Extensão, pois gerou, segundo o mesmo interlocutor, a criação do Conselho de Extensão Universitária na gestão seguinte – como será apresentado na seção seguinte.

Após a discussão dos resultados deste levantamento com a Plenária de Coordenadores de Extensão [...] e no 9º Congresso de Extensão da UFRJ, realizado em outubro de 2012, houve a proposta de elaboração de uma minuta de Resolução para encaminhamento ao Conselho de Ensino de Graduação (CEG), objetivando regulamentar o registro e a inclusão das ações de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFRJ. (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015a, p. 27-28)

Em decorrência desses esforços, uma diretriz relacionada à inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação foi aprovada pelo Conselho de Ensino de Graduação (CEG) na imediata sequência e outras duas no ano seguinte. Em detalhe, a Resolução CEG de Nº 02 de 2013 baseou-se tanto na meta de curricularização da extensão do PNE 2001-2011 quanto na meta presente no texto em tramitação no Congresso Nacional, utilizando ainda como referenciais a CF/88 e a LDBEN/96.

Do mesmo modo, essa resolução da UFRJ alinhou-se às diretrizes do FORPROEX em dois sentidos: na concepção de extensão “como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”⁹⁷ e nas definições das formas detalhadas de Programas, Projetos, Cursos e Eventos pelas quais devem ser executadas essas atividades (UFRJ, 2013, p. 1).

Com isso, o artigo primeiro da citada resolução passou a expressar expressamente a obrigatoriedade deste serviço civil de extensão “para todos os estudantes dos cursos de graduação da UFRJ, devendo estar previsto um mínimo de dez por cento de carga horária em atividades de extensão nos respectivos currículos, em relação ao total de créditos a serem cursados” (UFRJ, 2013, p. 1). Entretanto, convém salientar a preocupação por parte dos próprios gestores com a obrigatoriedade das atividades de extensão. Em vista até de sua normatividade,

Esta resolução tem o sentido mais geral de tornar visível a atividade de extensão na universidade e, sobretudo de valorizar os professores e alunos que fazem parte da mesma, ou seja, muda radicalmente a situação atual em que a atividade de extensão é praticamente invisível aos olhos da maioria dos membros da universidade. Todo processo de formalização também comporta riscos, como a possibilidade de tornar a atividade extensionista excessivamente formal, neste sentido é importante caminhar nesta faixa entre a formalização e a preservação da liberdade. (BENETTI et al., 2013, p. 7-8)

Essa preocupação dos envolvidos no processo nos ajuda a entender o cenário de escolha de Requisito Curricular Suplementar (RCS) ao invés de Disciplina, uma vez que

Os conteúdos curriculares dos cursos de graduação da UFRJ podem ser organizados administrativamente sob a forma de disciplinas ou de requisitos curriculares

⁹⁷ Vide: FORPROEX (2012, p. 42)

suplementares (RCS). As disciplinas conferem grau e crédito e devem ser concluídas no período letivo, enquanto que os RCS, embora com carga horária determinada e exigências de avaliação definidas no currículo, são mais flexíveis: podem ou não conferir grau e crédito, ter ou não horário e local pré-estabelecidos para sua realização e, ainda, sua conclusão poderá se estender por mais de um período letivo. (BENETTI, SOUSA; SOUZA, 2015b, p. 21-22)

Na esteira desse processo, destaca-se a Resolução CEG Nº 03 de 2014, referente às disciplinas de natureza mista, que igualmente normatizou a curricularização da extensão – conforme expresso nos seguintes termos: “Art. 1º - As atividades de extensão, em suas variadas formas, devem obrigatoriamente fazer parte integrante dos currículos de todos os cursos de graduação, perfazendo um percentual mínimo de 10% da carga horária total do curso” (UFRJ, 2014b, p. 1). Na Sessão Ordinária de 19 de novembro de 2014 em que foi deliberada essa resolução, também foi aprovada a Resolução CEG Nº 04 de 2014, que complementou a Resolução CEG 02/2013 e tornou temporariamente facultativa as atividades para alguns alunos de graduação⁹⁸.

Os conteúdos dessas resoluções estão implicados com a discussão que abrimos no contexto de produção do texto do PNE 2014-2024, qual seja: a burocrática obrigatoriedade da prática extensionista aos alunos estaria a colocá-la distante de uma proposta libertária de educação superior. Mais que isso, quando o Pró-Reitor de Extensão enalteceu que “o ajuste curricular de cada curso deve incorporar a criação do grupo extensão na grade curricular permitindo ao aluno ingressante ter uma exata noção das suas obrigações para fazer jus ao título desejado” (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015b, p. 7), a mandatória extensão universitária apareceu, em nossa interpretação, quase como uma espécie de contrapartida a seleta educação superior pública, gratuita e de qualidade – a qual deveria ser um direito de todos.

Na sequência do seu texto o gestor lembrou ainda que a UFRJ “foi pioneira na política de democratização do acesso, aderindo ao sistema Enem – Sisu, adotando a política de cotas e aumentando as vagas com a expansão propiciada pelo Reuni” (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015b, p. 7). E, possivelmente, em um implícito reconhecimento da insuficiência dessas ações de democratização e/ou procurando defender as paliativas ações de extensão, destacou de imediato:

⁹⁸ “Art. 7º - O cumprimento da carga horária prevista no artigo 1º desta Resolução terá caráter facultativo para o aluno, até março de 2017, quando os efeitos da aplicação da Resolução 02/2013 e dessa própria resolução deverão ser avaliados. Parágrafo Único. Excetua-se do caráter facultativo determinado no caput, as disciplinas e RSCs definidos como de extensão ou de natureza mista (teóricas/extensão) inseridos como obrigatórios no percurso formativo definido na grade curricular de cada curso” (UFRJ, 2014b, p. 2).

Uma universidade pública gratuita e de qualidade não pode furtar-se ao desafio de ser uma referência para a sociedade que a mantém, devolvendo, na forma de conhecimentos e atividades de extensão a resposta às demandas que ela coloca. A extensão universitária pode ser a porta por onde entrem na universidade problemas e questões até hoje ausentes dos bancos escolares propiciando uma formação integrada de ensino – pesquisa e extensão nos próximos anos, democratizando efetivamente os conteúdos disciplinares de nossa universidade. (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015b, p. 7)

Entretanto, ao apostarmos na capacidade crítica dos estudantes, é preciso observar que a política de democratização do acesso aos cursos da UFRJ já colocou em parte dos seus bancos um novo público que trouxe os seus “problemas e questões” pelas portas principais da instituição: os cursos de graduação e de pós-graduação, bem como através das suas investigações. Há, dessa maneira, uma “extensão” que age de maneira sutil através do próprio ensino e da pesquisa, quando estes espaços estão democratizados. No entanto, se mantida a hierarquizada estrutura universitária na qual os estudantes não têm vez e voz nas decisões didático-pedagógicas e de gestão, a universidade tenderá a ser um espaço de reprodução da estrutura social brasileira e mundial.

Depois, lembrando Hegel conforme Bourdieu e Tragtenberg, no que diz respeito à transfiguração do particular em universal e a lógica da comissão, é interessante supor que a burocracia cultural adentra em um estágio de cinismo perverso. Isso ocorre porque ela perpetua-se por meio da comissão geradora dos problemas públicos ao responder às demandas “da” sociedade através da extensão, é dizer, os problemas não são ou não parecem mais ser inventados pelos próprios intelectuais e transfigurados para parecerem universais. Pelo contrário, agora os de fora-do-campo fazem as operações e a estrutura e o fluxo de prestígio e lucros simbólicos (distinção) aos pertencentes ao campo universitário se mantém – neste caso, principalmente aos vinculados às atividades de extensão.

Entrementes, as resoluções supracitadas estão implicadas em outras questões burocráticas. O §5º do Art. 2º da Resolução CEG 02/2013, que considera as atividades extensionistas para fins de produção acadêmica docente foi ajustado à Resolução do Conselho Universitário (CONSUNI) de Nº 08 de 2014, “que regula a progressão funcional de docentes [...] não permitindo zerar nenhuma das três atividades fundamentais da UFRJ: ensino, pesquisa e extensão” (UFRJ, 2015, p. 9). A professora Ana Inês Sousa tratou como “uma feliz coincidência a discussão ocorrer na mesma ocasião que a gente” discutia a curricularização da extensão (SOUSA, 2019).

Foi uma coincidência, na ocasião, [...] a discussão no Conselho Universitário [...] da UFRJ com relação à carreira docente na mesma época. E aí, [em] 2014, se aprovou

no Conselho Universitário uma resolução que dizia que nenhum docente poderia fazer sua progressão se ele zerasse em alguma área acadêmica, em algum grupo da área acadêmica. Então ele não podia zerar nem em ensino, nem em pesquisa, nem em extensão. [...] Isso também foi uma coisa que [...] de certa maneira fortaleceu a discussão para questão do estudante, porque [...] nós tivemos depois disso vários docentes que, de fato, não foram aprovados na sua progressão por conta disso, porque ou ele não fazia pesquisa ou ele não fazia extensão; então, acabaram sendo reprovados. (SOUSA, 2019)

A Resolução do CONSUNI N° 08 de 2014 foi criada em atenção à sanção da Lei N° 12.772, de 28 de Dezembro de 2012, que versa sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Tal resolução, segundo o próprio relatório da Gestão 2011-2015, foi

[...] sem dúvida um enorme avanço no desenho de uma universidade integrada. Esta resolução deve ajudar também na implementação do esforço de inclusão de no mínimo 10% da carga horária dos cursos em ações de extensão, legitimando a importância da extensão e valorizando a integração ensino-pesquisa e extensão. (UFRJ, 2015, p. 9)

Essa resolução ajudou a estruturar o campo universitário local nos aspectos concernentes à participação dos agentes na gestão, ensino, pesquisa, extensão e à qualificação-profissional. Na visão do Professor do CFCH, a alteração na “carreira, sobretudo para atingir a classe titular” foi muito importante para a curricularização da extensão e gerou algumas tensões.

Muitos professores [...] começaram a imaginar que teriam dificuldade de chegar a titular porque eles não fazem extensão e, por isso, [se] cria um conceito muito flexibilizado [de] que qualquer coisa podia ser extensão [...]. Então houve uma tensão grande com a questão de inserir na carreira, como é que nós resolvemos essa tensão? A unidade é que tem que dizer se aquilo é extensão ou não, não vai ser a administração central, não é o conselho, nós vamos definir metas e diretrizes, mas cada unidade vai dizer e vai ter que assumir, enfim, a sua responsabilidade ética, enfim, para caracterizar como extensão ou não, até porque tem coisas que de fato não são fáceis de serem definidas [...]. Então, o tema da carreira foi mais um dos temas que gerou essa fricção em função da definição do que é extensão do que não entra como extensão universitária e aqui de maneira mais ácida porque muitas pessoas constataram que não teriam sua progressão se não entrassem nesse terreno, então queriam que fosse um terreno mais *flex*, digamos assim. (Professor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas)

O relato do professor do CFCH pode ser considerado um perfeito exemplo dos processos transcorridos no microcontexto de produção de texto, pois os aspectos mais ideológicos e comprometidos com uma extensão crítica cederam espaço para as decisões mais pragmáticas e burocráticas de estruturação e manutenção do campo acadêmico.

Além disso, não sobeja lembrar que a UFRJ é uma das maiores IES do Brasil e a impossibilidade de uma educação libertária fundada na autogestão pautar a sua extensão

talvez possa ter – aliada a outros fatores – relação direta com esta característica dimensional, pois

Quando uma atividade é restrita a grupos pequenos, fica mais fácil controlar a pureza conceitual de suas práticas. À medida em que se pretende ampliar o número de participantes, impõe-se a criação de mecanismos de discussão e conceitualização compartilhados. Não se constroem conceitos por decreto ou pela mera existência dos mesmos em livros e manuais, é na sua operacionalização que eles são efetivamente assimilados pela maioria dos participantes. Nesta linha de raciocínio, entendemos que um dos maiores desafios colocados pelo movimento que iniciamos com as ações de creditação está justamente na discussão dos conceitos. [...] Portanto, neste processo de creditação das atividades de extensão, faz-se necessário que as Universidades formulem uma política institucional de forma participativa, valorizem a contribuição de professores, alunos e técnicos na extensão, e utilizem um sistema único de registro das ações de extensão, de forma que facilite a visibilidade e o contato dos alunos com os coordenadores das ações. (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015a, p. 31)

Concordamos com os autores (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015a) quanto à necessidade de que as políticas universitárias sejam formuladas de modo participativo. Porém, cumpre lembrar também a ausência dos de fora-do-campo nesse processo. É irônico que em uma política institucional de extensão não se tenha destaque a presença popular, que seria o interesse central dessa atividade. Assim, o desafio de “controlar a pureza conceitual” da extensão soa como uma estratégia puramente burocrática-intelectual, é dizer, representa ser mais uma estratégia de um agente acadêmico lançada no interior de seu campo sem compromisso com mudanças internas ou no macrosocial. Essa possibilidade de autogestão indicada estaria, pois, muito distante.

Em consonância com essa decisão-possível, retomamos a discussão da Resolução CEG 03/2014, que autoriza a criação e inserção nos currículos de graduação de disciplinas de natureza mista. Com razoável potencial de promover o trabalho docente em atividades acadêmicas indissociáveis, essa resolução faculta “aos cursos/unidades a criação de disciplinas de natureza mista de quatro tipos teóricas/extensão, teóricas/pesquisa, teóricas/práticas/extensão e teóricas/práticas/pesquisa e sua inserção nos currículos de graduação” (UFRJ, 2014a, p. 1)⁹⁹.

⁹⁹“§1º Entende-se como aula teórica exposição ou discussão pelo professor de conteúdos curriculares. §2º Entende-se como trabalho prático qualquer tipo de trabalho didático realizado pelos alunos em presença dos professores, por exemplo, trabalhos de laboratório, seminários, exercícios executados em sala de aula. §3º Entende-se como disciplinas do tipo teórica/extensão aquelas cujos conteúdos teóricos, definidos na sua ementa, estejam integrados a atividades caracterizadas como de extensão nos termos da Res. CEG 02/2013. §4º Entende-se como disciplinas do tipo teórica/pesquisa aquelas cujos conteúdos teóricos, definidos na sua ementa, estejam integrados a atividades caracterizadas como de iniciação à pesquisa. §5º Entende-se como disciplinas do tipo teórica/prática/extensão aquelas cujos conteúdos teóricos e suas aplicações em trabalhos práticos, definidos na sua ementa, estejam integrados a atividades caracterizadas como de extensão nos termos da Res. CEG 02/2013.

Em nossa apreciação, foi uma inovação importante da UFRJ e bem próxima à concepção crítica de extensão – carecendo, porém, da inclusão do formato de disciplina teórica/prática/pesquisa/extensão. Dito de outra forma, o documento criou meios para os cursos promoverem ou extensão ou pesquisa através do ensino. Em retrospecto, os meios de promoção da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão foram um interdito desde o contexto da produção do texto do PNE 2001-2010 até as diretrizes internas da presente instituição.

Em atenção às resoluções apresentadas anteriormente, queremos destacar que a PR-5 produziu o “Guia de Creditação da Extensão” (BENETTI, SOUSA e SOUZA, 2015b). Entendemos que esse documento expôs a concepção processual da extensão presente na instituição, a qual se encerra em si e não consegue estabelecer um diálogo direto com possíveis proposições de representantes da área de pesquisa e pós-graduação, sobretudo pelo seu alinhamento às diretrizes do FORPROEX. Tanto é que na primeira parte do material destaca-se a adoção do conceito defendido por esse Fórum e que está presente na Política Nacional de Extensão Universitária de 2012 – o qual aponta para as suas seguintes diretrizes: Interação dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; Impacto na formação do estudante; e Impacto na transformação social (FORPROEX, 2012). Nos termos da professora ligada à PR-5,

[...] trabalhamos com as diretrizes do Fórum, que nós chamamos de 5 “Is”[...] Quando a gente vai [...] avaliar uma ação para fins de registro na Pró-Reitoria, a gente avalia se ela atende ou não a essas 5 diretrizes [...]. É lógico que tem outros critérios também, mas esse[s cinco são os principais]. (SOUSA, 2019)

Em nossa análise, esse conjunto de propósitos não pretendeu promover mudanças sociais significativas. Isso porque, para citar um exemplo, as interações dialógicas “marcadas pelo diálogo e troca de saberes, substituindo o discurso da hegemonia acadêmica” (FORPROEX, 2012, p. 30), não foram sequer aplicadas na elaboração da própria política ou adentraram na esfera da gestão acadêmica da UFRJ.

Outro ponto de atenção, e que endossa nossa posição, é de que o impacto na formação dos estudantes parece partir necessariamente da inevitável ideia de um discente alheio ao

§6º Entende-se como disciplinas do tipo teórica/prática/pesquisa aquelas cujos conteúdos teóricos e suas aplicações em trabalhos práticos, definidos na sua ementa, estejam integrados a atividades caracterizadas como de iniciação à pesquisa. §7º Para inserção no currículo de disciplinas de natureza mista dos tipos teóricas/extensão e teóricas/práticas/extensão é necessário o registro prévio na PR-5 do Projeto/Programa de extensão ao qual as mesmas estejam vinculadas. §8º Para inserção no currículo de disciplinas de natureza mista dos tipos teóricas/pesquisa e teóricas/práticas/pesquisa é necessário o registro prévio do Projeto de pesquisa ao qual as mesmas estejam vinculadas” (UFRJ, 2014a, p. 1-2).

restante da sociedade, provindo da classe média ou alta e sem contato com os colegas cotistas. Um último aspecto a ser destacado é que a indissociabilidade das atividades acadêmicas não foram fortemente fomentadas/operacionalizadas no Guia e na Resolução – tal qual, pode-se constatar, em seguida, no trecho referente aos tipos de extensão considerados para fins de creditação:

Programa de extensão: Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino. Tem caráter orgânico-institucional, integração no território e/ou grupos populacionais, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo. **Projeto de extensão:** Ação processual e contínua, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado. O projeto pode estar vinculado a um Programa (forma preferencial) ou ser registrado como “projeto sem vínculo”. **Evento:** Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade. [...] **Curso de extensão:** Ação pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou à distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas, e critérios de avaliação definidos. (UFRJ, 2015, p. 10-11 – negrito no original)

A concepção processual de extensão pode ser percebida neste trecho no que se refere ao fomento de ações que procurem estabelecer relações com o ensino e a pesquisa, e no combate as práticas de cunho assistencialistas e pontuais. Parte daí também a necessidade de que as ações estejam amparadas em programas ou projetos, cuja ideia seria possibilitar uma maior cumplicidade entre os estudantes, professores e técnico-administrativos e as comunidades ao longo do tempo, bem como aventa a integração com as demais atividades acadêmicas, mas não garante a promoção da extensão crítica que funciona através do ensino e da pesquisa, é dizer, de fato, indissociável.

Ainda nessa perspectiva, nota-se mais uma vez a vinculação da instituição à concepção processual de extensão, principalmente no que se refere à atomização dessa atividade e o combate de ações desconectadas da formação discente típica da concepção funcional/tradicional, como pode ser averiguado no seguinte trecho:

[existe] a necessidade de esclarecer o significado dos conceitos de programa, projeto, evento e curso de extensão. A conceituação e diretrizes da extensão pactuadas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras ainda são pouco conhecidas. Um número significativo de docentes limita o conceito de extensão às ações de divulgação científica, e muitos incluem neste conceito qualquer tipo de evento, ou apenas cursos para o público externo, sem incluir nestes a participação dos alunos. (BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015a, p. 30-31)

Ao mesmo tempo, segundo a professora Ana Inês Sousa, apesar do FORPROEX definir cinco modalidades de extensão (programa, projeto, curso, evento e prestação de serviço),

Na UFRJ, a prestação de serviços ela ainda não está normatizada. Então por conta disso ela não conta créditos para os alunos e também não conta para fins de progressão na carreira docente, porque ela não está ainda normatizada, só por conta disso. Mas é um debate que é sempre demandado lá na UFRJ, porque as unidades fazem prestação de serviços – a gente sabe disso –, por exemplo, a COPPE. Mas é um debate que, eu creio, vai ser aberto futuramente para a discussão, porque tem que discutir, porque é uma modalidade também e pode ser normatizada. (SOUSA, 2019)

Assim, a institucionalização da prestação de serviços na UFRJ prevista pelo FORPROEX poderá, talvez, favorecer ações de extensão em uma concepção funcional – e até mercantil. O mais importante a partir do exposto é notar que os fluxos dessas indicações de extensão demonstram as escalas da estrutura burocrática – nacional (FORPROEX) e local (PR-5) – com agentes acadêmicos em disputa e ao mesmo tempo responsáveis por difundir as concepções e práticas legítimas aos demais.

Há, por fim, um conjunto de informações relevantes para embasar a discussão deste processo de burocratização na seção de perguntas frequentes do Guia de Creditação da extensão e nas considerações finais do artigo dos gestores, que merecem nossa atenção. Nas orientações do folheto, por exemplo, há o entendimento de que estágio-obrigatório não é extensão, e o “não obrigatório, desde que explicitado no projeto pedagógico do curso [...] é considerado como atividade complementar, conforme previsto na Resolução CEG Nº 13/2008” (UFRJ, 2015, p. 26). Dessa maneira, esse recurso livre ou obrigatório de aprendizagem-ensino, que pode ocorrer através de parcerias da universidade com outras instituições, não foi considerado como extensão, embora tenha muita semelhança com a tal.

Essa posição da UFRJ contraria, em nossa interpretação, tanto a educação dialógica de Paulo Freire (2006) quanto a ideia de ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos (2011), os quais, inclusive, fundamentaram algumas ações do FORPROEX e da própria IES. Isso porque alijam a possibilidade de aprendizado de estudantes fora da instituição, através da extensão e/ou do estágio e, com isso, obstruem uma parte da famigerada “via de mão dupla”.

Ainda nessa perspectiva, as metodologias de investigação como a pesquisa-ação e pesquisa-participante fundadas no pensamento crítico latino-americano não são expressas em nenhum momento como possibilidade de efetivação do ensino/aprendizado em pesquisa-

extensão para fins de obtenção de créditos nos cursos de graduação e, possivelmente, tampouco integram os currículos dos cursos de pós-graduação.

Em outras palavras, a extensão através da pesquisa não foi fomentada nesse momento na UFRJ. As atividades de pesquisa na graduação, sobretudo de iniciação científica, “são contabilizadas no currículo como atividades complementares – diferentemente das atividades de extensão”, cuja obrigatoriedade obedece à resolução interna, isto é, a curricularização da extensão não veio integrada a da pesquisa. Ademais, tratando-se da possibilidade de inserção da extensão nos cursos de mestrado e doutorado, a PR-5 “encara de modo positivo” em vista da existência de “diversos alunos de pós-graduação que participam das atividades de extensão” (UFRJ, 2015, p. 27-28).

Todavia, a curricularização da extensão ainda está restrita aos cursos de graduação. Portanto, a concepção processual de extensão, que reafirma seu espaço burocrático específico dentro de uma estrutura organizacional tradicional, parece ser uma estratégia defensiva de luta dos agentes extensionistas no interior do campo acadêmico local, afinal, essa perspectiva fortalece sua atividade sem provocar um embate direto com os responsáveis pela gestão da pesquisa e pós-graduação.

Apontamos, por fim, que nessa gestão foram criadas algumas das diretrizes institucionais mais importantes para a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação da UFRJ. Tais documentos foram o resultado de disputas sobre as concepções de extensão diretamente relacionadas com a hierarquização do campo acadêmico local – com destaque à carreira docente. Podemos afirmar que os discursos dos gestores e as orientações presentes nos textos direcionam para uma concepção processual da atividade de extensão, a qual procurou combater práticas assistencialistas e serviços voltados para o mercado, mas não avançou em estabelecer relações indissociáveis com a pesquisa e a pós-graduação, ou sequer implicadas à autogestão – como a participação da comunidade interna e externa nas decisões acadêmicas. Esse resultado pode ser creditado aos poucos avanços e concessões políticas típicos do microcontexto de produção do texto, mas a estratégia dos gestores extensionistas nos pareceu ter partido desde o seu princípio de uma burocrática concepção processual da atividade – a qual tem uma capacidade restrita de promover mudanças sociais significativas em qualquer uma das escalas do campo acadêmico ou de poder. Vale lembrar, ao final, que na gestão do professor Carlos Antônio Levi da Conceição – antigo pró-reitor de Aloísio Teixeira – foi consolidada a expansão de cursos iniciada pelo seu antecessor e houve a adoção de cotas

raciais para acesso aos cursos de graduação, fato que ajudou a reduzir a burocratização e elitização da UFRJ.

3.2.3 Gestão 2015-2019 da PR-5

A partir dos materiais disponíveis da Gestão 2015-2019, pode-se considerar que o seu principal feito tenha sido o de vencer o custoso e histórico pleito de incorporação da extensão na organização deliberativa da UFRJ. Antes de chegarmos a esse ponto será preciso, antes, mencionar, assim como fizemos nas outras gestões, as decisões burocráticas ordinárias.

Nessa gestão foram adotados os sistemas de inscrição e certificação, a integração da extensão ao Sistema Integrado de Gestão Acadêmico (SIGA), o deslocamento e requalificação da Sede da PR-5, a reorganização dos gastos da Pró-Reitoria de Extensão e a promoção de ações e eventos institucionais (UFRJ, 2019). Talvez de forma mais significativa entre as ações ordinárias da PR-5 esteja a criação do Núcleo de Apoio à Produção Cultural (NAPROCULT), em 2018, com o objetivo de dar apoio aos “agentes culturais, artistas, coletivos, movimentos sociais produtores e gestores culturais” (UFRJ, 2019, p. 11).

Essa ação relembra e enfatiza a ausência da “Cultura” na denominação da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ – presente em algumas universidades brasileiras –, levando a reflexão em relação à democratização do acesso aos meios de produção cultural e de consagração social, bem com da possibilidade de IES criarem núcleos de apoio a outros setores produtivos. Além disso, em 2016, foi criado o Programa de Formação Continuada de Servidores públicos (PROFOS), visando uma convergência de atividades educacionais para este público específico (UFRJ, 2019, p. 13), cujo propósito parece se assemelhar aos do extinto ISEB. Ao mesmo tempo, foram realizadas ações com vistas a estabelecer parcerias com agentes acadêmicos e de fora-do-campo situados em outros países:

Iniciamos ações desafiadoras, na internacionalização, com parceria em ações de extensão para saúde pública no Haiti e troca de experiências com a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (CES – Universidade de Coimbra) e com a Universidade de Lisboa, que demonstrou grande interesse no desenvolvimento de uma plural cultura extensionista com base em nossa experiência. (UFRJ, 2019, p. 31)

Não menos importante, trata-se do estabelecimento dos “Programas Articulados”, baseado na ideia de controle e fomento da oferta das atividades de extensão por meio de edital de fluxo contínuo, de modo “a facilitar o processo de implementação da creditação da

Extensão na UFRJ” e a “subsidiar os cursos de graduação que ainda não realizaram sua reforma curricular para a inclusão da extensão” (UFRJ, 2019, p. 5).

Na perspectiva dos gestores, essas decisões supracitadas foram tomadas em um ambiente de “gestão compartilhada com unidades e extensionistas” (UFRJ, 2019, p. 9). Inclusive, houve um “aumento da periodicidade da Plenária de Extensão”, passando de encontros quinzenais para semanais e totalizando setenta plenárias no final dos quatro anos de gestão (UFRJ, 2019, p. 9). Era, no entendimento dos responsáveis pela PR-5, importante essa frequência “para adquirirem o ritmo necessário para acompanhar a demanda de um Conselho Superior em formação” (UFRJ, 2019, p. 9).

Para a Pró-Reitora de Extensão, Maria Mello de Malta, a concepção do órgão é estratégica para a UFRJ. “A importância do [Conselho de Extensão Universitária] CEU é o reconhecimento do trabalho de todos os extensionistas ao longo dos últimos 99 anos da Universidade, bem como a atividade acadêmica da extensão na formação dos estudantes universitários”, afirmou. “Finalmente, a criação do CEU reconhece a necessidade da criação de uma normatização que dê conta dessa relação dialógica que a Universidade precisa ter com a sociedade por meio da extensão”, completou. (UFRJ, 2019, p. 12 – aspas no original)

Dessa maneira, a extensão ganhou espaço na organização deliberativa da UFRJ só recentemente – apesar de existir um antigo “movimento extensionista” na instituição (Professor do CFCH). O Conselho de Extensão Universitária (CEU), criado através da Resolução CONSUNI nº 12 de maio de 2019, visa:

I – atuar e decidir como instância superior da Universidade em matéria de extensão; II – elaborar as regras e normas da Universidade em matéria de extensão ou suas alterações; III – cumprir e fazer cumprir as resoluções e normativas gerais da extensão; IV – apreciar e aprovar propostas relativas à criação de cursos, programas, eventos e projetos de Extensão; V – aprovar as diretrizes da política universitária de extensão, propostas pelo Pró-Reitor, e os planos setoriais referentes às áreas de atividades de extensão da Universidade; VI – decidir, em grau de recurso, sobre deliberação de órgãos colegiados da estrutura média e da infraestrutura em matéria de extensão; VII – participar da constituição das listas de nomes para escolha do Reitor e do Vice-Reitor, respectivamente, na forma da lei; VIII – indicar representantes para compor a Comissão Mista dos conselhos superiores acadêmicos; IX – indicar os seus representantes para compor Comissão Temporária de Alocação de Vagas Docentes (COTAV); e X – elaborar, alterar e aprovar seu próprio regimento. (UFRJ, 2019, p. 4)

Anteriormente, os assuntos específicos de extensão eram regulados por outros conselhos da Estrutura Superior, mas não podemos afirmar que isso tenha significado uma possibilidade de fomento da extensão baseada na concepção crítica – veja-se o caso das recentes resoluções da gestão anterior no CEG e a primeira resolução de extensão aprovada no Conselho de Ensino para Graduados.

O novo órgão procura respeitar o genérico Parágrafo Único do Art. 15 do Estatuto da UFRJ, que prevê a obediência “ao princípio da gestão democrática [previsto na LDBEN/96], com representação docente de no mínimo 70% (setenta por cento) e a garantia de participação de discentes, técnico-administrativos, antigos alunos e membros da comunidade externa” (UFRJ, s/d), isto é, em detalhe, busca respeitar o Art. 56 da LDBEN/96:

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes. (BRASIL, 1996)

Em relação à composição do CEU, não encontramos nem mesmo um participante da comunidade externa¹⁰⁰. A participação desse público na gestão universitária é alegórica e quando ocorre, por exemplo, no Consuni, resume-se aos representantes dos antigos alunos, do governo municipal e do governo estadual, ocupando três dos trinta e oito assentos. No Conselho de Curadores, há espaço para representação do Ministério da Educação, dos antigos alunos e de “representante da comunidade, escolhido, de preferência, entre as pessoas físicas e jurídicas que tenham feito doações ou prestado serviços à Universidade” (UFRJ, s/d). Outro espaço em que há participação igualmente modesta é no Fórum de Ciência e Cultura, que possui *status* de centro universitário e que em seu conselho diretor há a participação de um representante dos antigos alunos da UFRJ e de um “representante de organizações públicas ou privadas, convidado pelo Reitor” (UFRJ, s/d). Ou seja, o legalizado juízo professoral aparece superior ante os dominados de dentro e de fora-do-campo universitário – relembrando as críticas de Tragtenberg (2009, 2012) realizadas há décadas.

Em resumo, a principal marca dessa gestão foi, de fato, a criação do Conselho de Extensão Universitária (CEU) no seu último ano de mandato. Esse espaço, enfim, “vai legitimar – de acordo [...] com determinadas correlações de força [...] – os encaminhamentos da extensão [...] pelo conjunto da universidade” (Professor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas). Em outros termos, o CEU vai operacionalizar este campo específico, no qual os agentes acadêmicos irão disputar a(s) concepção(ões) válida(s) de extensão no seu interior – com uma alegórica participação da comunidade externa e sem integração com a pesquisa.

¹⁰⁰ Disponível em: <<https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/index.php/conselheiros-do-ceu>>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

Tratou-se de um evidente avanço, apesar de manter a hegemonia professoral e uma estrutura administrativa segmentada aos moldes tayloristas, bem como de estar alinhada à concepção processual de extensão. Nessa linha mesma de avanços controversos, merece destaque a criação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR-7) pela gestão central neste período. A PR-7 tem entre as suas finalidades o objetivo de garantir a permanência com sucesso dos alunos nos cursos da UFRJ, principalmente do novo público provindo das ações afirmativas. Foram, portanto, novamente ‘alterações-possíveis’ conquistadas pelos agentes acadêmicos na estrutura burocrática dessa grande universidade da semiperiferia mundial. Quanto à inserção da extensão no currículo dos cursos de graduação neste período, será mais bem explorada na seção referente ao processo de implementação propriamente dito.

3.2.4 A extensão e outras atividades acadêmicas ao longo das gestões

Quanto ao trato conjunto dos estágios, atividades complementares e fomento das práticas extensionistas e de pesquisa, na UFRJ, sobressai a Resolução CEG N° 13/2008, que alterou o Art. 6° da Resolução CEG N° 02/2003 referente à organização curricular do Projeto Pedagógico, obrigando tais documentos a contemplar:

VI- Atividades Complementares

VII- Estágios

§1° Os currículos deverão incorporar os conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes presenciais e/ou à distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

§2° No caso de o curso não prever nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais o estágio curricular supervisionado (estágio obrigatório), deverá explicitar no item Atividades Complementares, a previsão de Estágio Não Obrigatório. (UFRJ, 2008, p. 1)

Essa resolução procurou colocar a UFRJ em consonância com as diretrizes da Câmara de Educação Superior (CES) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Aponta-se ainda que desde a promulgação da LDBEN/96 foram emitidas recomendações da CES/CNE – como o (genérico) Parecer N° 776/97, que procurou valorizar atividades de aprendizagem diferentes das aulas em formato de disciplinas (BRASIL, 1997). Ao mesmo tempo, questões específicas de graduação obedecem às resoluções concernentes aos respectivos cursos, como é o caso do trabalho de conclusão – constando nesses tipos de documentos ou como opcionais ou sua obrigatoriedade ou, ainda, não fazendo menção. Entretanto, após a recente aprovação do Parecer CNE/CES N° 334/2019, que versa sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, o item VII

do seu Art. 7º indica a necessidade de agregação do “trabalho de conclusão de curso ou [d]a atividade final de estímulo ao aprendizado” (BRASIL, 2019).

Assim, ao analisarmos a curricularização da extensão em conjunto com as atividades de ensino e pesquisa, encontramos o peso das diretrizes do CNE para serem elaborados os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cursos de graduação. Dito de outra forma, é possível supor que a Resolução CNE Nº 7/2018, relativa às diretrizes da extensão, tenha uma força político-institucional semelhante as que visam promover as outras atividades – dado que todas fundamentam as avaliações dos cursos pelo Inep/MEC. Sem desconsiderarmos as diretrizes internas da própria universidade que garantem alterações nas concepções e práticas pedagógicas dos cursos (e afetam também a carreira docente), sobretudo as seguintes resoluções do Conselho de Ensino de Graduação destacadas como base legal para elaboração de PPPs na página eletrônica da Pró-Reitoria de Graduação:

- a) 02/2003 – Projeto Pedagógico (principal);
- b) 13/2008 – Altera a 02/2003 (acrescenta a exigência de Atividades Complementares e Estágios);
- c) 06/2012 – Altera a 02/2003 (acrescenta a exigência do Núcleo Docente Estruturante/NDE);
- d) 02/2013 – Altera a 02/2003 (acrescenta a exigência de 10% de Atividades de Extensão);
- e) 03/2014 – Complementa a 02/2013 com Criação de disciplinas mista (Extensão);
- f) 04/2014 – Complementa a 02/2013 (Extensão);
- g) 02/2016 – Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA). (UFRJ, s/d)

Essa última, sublinhamos, regula o acompanhamento de discentes por professores, os quais têm a responsabilidade de orientá-los na escolha de disciplinas e outras tarefas mais, a fim de que os mesmos possam ter condições adequadas para lograr êxito em seus estudos. Do contrário, os acadêmicos que tenham um coeficiente de aproveitamento insatisfatório em disciplinas cursadas em um determinado número de semestres poderão ser jubilados – conforme está previsto nas diretrizes internas da instituição. Tal consequência contribui, com outros fatores, para o aumento da taxa de evasão dos cursos e ociosidade de vagas. Esse problema está implicado em nossa discussão sobre a burocratização da universidade, pois desvela a seletividade do campo. Em outros termos, a democratização do conhecimento via extensão (aos de fora) é tão importante quanto através do ensino (aos de dentro). Em um país como o Brasil, as altas taxas de evasão acompanhadas de atividades informais de ensino (extensão), em nosso entendimento, podem contribuir em maior ou menor grau para a perpetuação da condição nacional na divisão mundial do trabalho intelectual.

Deve-se, enfim, refletir sobre o fomento à investigação acadêmica e a promoção de outras formas de aprendizado nos cursos de graduação, porque essas atividades percorrem caminhos próprios e sobrepostos aos da extensão. A não integração entre elas –

principalmente ao se tratar da ligação extensão-pesquisa – se reafirmara pela sacramentada divisão burocrática pós-graduação-pesquisa, de um lado, e ou ensino ou extensão, de outro. Com efeito, a concepção processual de extensão tende a imperar na UFRJ.

3.2.5 Amarrações finais do microcontexto de produção de texto

A investigação na UFRJ forneceu subsídios que nos permitem assegurar que a crescente institucionalização da extensão nessas quase duas décadas se resumiu a mais burocratização em seu sentido vulgar, como de estrutura administrativa, processos, normas, divisão de funções e retribuição financeira através da carreira ou de editais de fomento. Ao se tratar dos aspectos pedagógicos, consideramos que o fomento da concepção processual da atividade foi produto tanto das disputas internas nas produções de texto quanto das defesas do movimento extensionistas.

Assim, sob a liderança das diferentes gestões da PR-5 e da Reitoria, os agentes ligados à extensão conseguiram avançar em uma visão socialmente comprometida da atividade, que combate o assistencialismo e a prestação de serviços com fins lucrativos, mas sem promover de fato a indissociabilidade ensino-pesquisa através da extensão ou, até mesmo, de avançar em termos relativos à participação da comunidade interna e externa na gestão acadêmica.

Podemos alegar ainda que durante o período analisado foram criados dispositivos burocráticos de extensão neste microcontexto de produção de texto pela incapacidade de democratização efetiva deste campo universitário. Ou seja, apesar da duplicação de vagas de 2006 a 2015 e da adoção de ações afirmativas, bem como de assistência estudantil, a UFRJ ainda é estruturalmente elitizada e não atende a demanda efetiva por ensino superior – o que colabora por desfigurar até a mais emancipatória extensão levada a cabo na instituição, em nosso entendimento.

Em resumo, em relação aos textos institucionais produzidos nesse microcontexto investigado, a extensão operacionalizou a transfiguração do particular (dos poucos pertencentes ao campo universitário) em universal (para os de fora-do-campo) e, assim, estimulou o funcionamento burocrático desta esfera social. Tratou-se, pois, de uma estratégia de agentes acadêmicos implicada à situação de baixa quantidade de “mão-de-obra-intelectualizada” do Brasil na divisão mundial do trabalho.

3.3 A inserção da extensão nos cursos de graduação da UFRJ: microcontexto da prática

A presente seção abrange a etapa de análise do microcontexto da prática de inserção da extensão no currículo dos cursos de graduação da UFRJ. Esta etapa foi dividida em duas partes. A primeira delas contempla as finalidades de mapear aqueles cursos que fizeram a inserção da extensão e de descrever de que forma a arranjaram. Em uma primeira parte dessa etapa, baseando-se na concepção crítica de extensão, procuramos identificar os cursos que têm curricularizada a pesquisa (em iniciação científica, disciplinas de metodologia científica e trabalhos de conclusão)¹⁰¹ e atividades de ensino-aprendizado extramuros, sobretudo, as de estágio. Ou seja, levamos em conta a possibilidade de haver extensão através do ensino e da pesquisa voltados à mudança social. Para tanto, foram levantadas essas informações por meio dos nomes e ementas dos componentes das grades curriculares dos cursos de graduação ativos disponíveis no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da instituição, entre os meses de abril e maio de 2020.

A segunda parte dessa primeira etapa de investigação procura detalhar e confrontar as informações levantadas na parte anterior a partir de um discurso (palestra) e de entrevistas. A apresentação da curricularização da extensão na UFRJ realizada pela professora Ana Inês Sousa (2019), do Centro de Ciências da Saúde (CCS) em um evento da Unicamp. Também foi considerada a interlocução com outros agentes diretamente envolvidos na fase inicial de implementação da estratégia política 12.7 do PNE 2014-2024 e que estavam em cargos de gestão¹⁰². Amiúde, conseguimos¹⁰³ entrevistar quatro docentes provindos de diferentes centros da instituição.

Dessa série de entrevistas, realizamos uma delas com o professor do Centro de Filosofia e Ciência Humanas (CFCH) de maneira presencial, em setembro de 2019, e as demais através do Google Meet, em junho de 2020, com professores do Centro de Letras e Artes (CLA), do Campus Macaé (CM) e do Centro de Tecnologia (CT). A apresentação da

¹⁰¹ Cumpre lembrar o reduzido prestígio da extensão em relação às demais atividades acadêmicas, daí sua necessidade de formalizar e criar dados no período recente. Isto ficou evidente no início do levantamento das grades curriculares, pois no SIGA da UFRJ, conforme aparece no Anexo C, a carga em extensão é discriminada, mas a de pesquisa não é – apesar da existência de disciplinas mistas de “teórica e/ou prática/pesquisa” e de “teórica e/ou prática/extensão”. Parece uma compensação para o destacado espaço ao “Trabalho de Conclusão”, circulado na mesma imagem em anexo.

¹⁰² Um coordenador de curso, dois participantes da Plenária de Extensão/CEU e um da gestão central (reitoria).

¹⁰³ Os principais percalços e detalhes desta pesquisa e estão descritos no Apêndice A.

professora em evento de extensão e a interlocução com estes professores permitiu uma representação mínima de visões provindas de diferentes áreas do conhecimento.

Obviamente, existiram limitações nessa etapa de pesquisa decorrentes das disponibilidades de tempo e recursos, mas entendemos que apesar delas conseguimos atender algumas questões do contexto da prática da abordagem do ciclo de políticas¹⁰⁴ – as quais ainda serviram como suporte para a entrevista com os docentes¹⁰⁵. Paralelamente, atentamos aos aspectos específicos de nossa problemática de investigação, é dizer, a análise da extensão propriamente dita ou através do ensino, da pesquisa do ensino e da gestão, bem como do acesso aos cursos cativos.

Esses resultados e discussões fazem parte das próximas seis subseções. A primeira delas aborda algumas questões do contexto da prática da abordagem das políticas educacionais. A segunda subseção busca discutir a extensão por meio da gestão acadêmica e da estruturação do campo universitário local. A terceira subseção tem o intuito de analisar a fase inicial de implementação da curricularização da extensão nos cursos de graduação da instituição. A quarta subseção aborda a curricularização da pesquisa. Na quinta subseção são tratadas as relações entre o acesso aos cursos superiores e a extensão. Por fim, a última subseção reserva-se aos apontamentos finais do microcontexto da prática.

3.3.1 Extensão universitária: um instrumento de luta

Julgamos pertinente iniciar pela discussão de algumas questões do contexto da prática e ao mesmo tempo pela apresentação dos agentes acadêmicos que forneceram informações (palestra e entrevistas) do processo político, pois essas contribuições ajudarão a entender melhor as demais análises e discussões de dados documentais da fase inicial de implementação da estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 nos cursos de graduação da UFRJ, a serem expostas nas subseções seguintes.

¹⁰⁴“1- Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? 2- Como os professores [...] interpretaram os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a [...] [sua] concretização? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado nos diferentes espaços observados [...]? 3- Há evidências de resistência individual ou coletiva? 4- Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? 5- Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? 6- Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? 6- [...] Há a reprodução ou criação de desigualdades? 7- Como são as relações de poder dentro do contexto da prática [...]?” (MAINARDES, 2006, p. 67).

¹⁰⁵ Ver o Apêndice B – Roteiro de Entrevista.

Com efeito, destacamos que tanto a professora Ana Inês Sousa quanto os seus colegas docentes, entrevistados-remotamente, têm forte ligação com a extensão e procuraram afirmar o pertencimento de suas unidades e centros no fomento da atividade como o marco inicial para o reconhecimento/institucionalização curricular. Nas palavras da professora supracitada:

[...] lá na UFRJ a gente usa mais [o termo] creditação da extensão muito assim no sentido de reconhecer as ações que os alunos já faziam. Por exemplo, no curso de enfermagem os alunos já faziam muita extensão e isso não aparecia nem na matriz curricular deles nem no histórico escolar. Então, a gente usa [...] essa palavra mais com esse sentido de reconhecimento do que já era feito. (SOUSA, 2019)

Da mesma forma, o professor do Campus Macaé (CM) defendeu: “a extensão é muito viva dentro do curso, principalmente. Então a gente começou a ver que as nossas disciplinas – aquilo que a gente já fazia enquanto projeto isolado – conversava com a disciplina que a gente dava” (Professor do Campus Macaé). Igualmente, o professor do Centro de Tecnologia (CT), ao descrever o perfil profissional formado no centro, assegurou que nas engenharias sempre teve extensão:

O engenheiro ele é um resolvidor de problemas, certo? Então a principal fonte de problemas para que a gente possa desenvolver uma boa engenharia é a sociedade, isso é nato para a engenharia. [...] A engenharia nunca sobrevive sem essa relação da sociedade. Então pra gente é mais uma oficialização. Eu acho que hoje [...] está sendo oficializado algo que a [gente] [...] já faz há [mais de] duzentos [...] anos, né? Então é uma coisa que é nata pra gente. Eu acho que a oficialização dos princípios de visão de essa discretização entre ensino, pesquisa e a extensão é que ela foi sendo evoluída, mas ela sempre existiu dentro desde o seu nascer, dentro do nascer da universidade essa conversação com a sociedade ela existe. Sem isso a gente não sobrevive. (Professor do Centro de Tecnologia)

Amiúde, a discretização¹⁰⁶ das atividades acadêmicas estaria em um caminho mais próximo à concepção processual de extensão – contrariamente ao proposto na visão crítica, com a extensão funcionando através do ensino e da pesquisa comprometidos com a mudança social. Na mesma linha de defesa da vocação extensionista, o professor do Centro de Letras e Artes (CLA) afirmou que “as artes [...] são naturalmente extensionistas [...], se você considerar o dialogismo da arte”, e acrescentou:

Obviamente para alguns cursos isso soa muito assustador, mas para um curso como o [nosso] [...] isso é só um caminho natural [...]. Para você ter dimensão, a última [vez] que eu olhei nas nossas ações a gente tinha 48 ações ativas no curso [...] e são muitas ações para um curso que é proporcionalmente pequeno perto das outras unidades, então o CLA tem essa característica, porque [...] as letras e as artes têm essa característica de ter sempre esse braço com a sociedade. E sempre trazendo a sociedade e levando para a sociedade, ou seja, esse intercâmbio é algo que é

¹⁰⁶ Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Online, discretizar é: “Tornar discreto, com unidades e elementos distintos e não contínuos. [Matemática] Dividir em partes menores e menos complexas: discretizar cálculos. [Matemática] Tornar algo contínuo em individual; individualizar uma unidade contínua ou discreta”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/discretizar/>>. Acesso em: 06 mar. 2021.

característico das artes [...] A extensão já estava ali, a gente tinha dentro [...] [porque] quando o aluno estava para se formar ele entregava toda a documentação comprobatória de participação em atividades científico-culturais de extensão na secretaria e a COAA a avaliação, se ele tinha cumprido àquelas horas todas de extensão, ele tinha que pontuar em todos os campos. (Professor do Centro de Letras e Artes)

Observamos que a extensão realmente fazia parte dos referidos centros e campus, em maior ou menor medida, e estava ganhando maior e distinto espaço na UFRJ com a presente política de inserção curricular. Considerando que foram entrevistados professores com pertencimento à extensão, não foi estranha a defesa da atividade juntamente com as suas respectivas unidades acadêmicas durante as entrevistas ou na palestra.

Ademais, sobressaíram, nas falas dos docentes, as disputas internas nas definições das concepções de extensão e nas relações estabelecidas com outras escalas do campo. Além de a atividade extensionista ter sido tomada como alicerçadora da responsabilidade social das unidades acadêmicas, os agentes se valeram da mesma nas lutas internas do campo. Isso ficou evidente, em especial, no seguinte trecho relatado pelo professor do Centro de Letras e Artes: “esse braço está sempre de mão dada” com a sociedade e isso “acontece mais na área artística” do que “nas áreas” de “ciência e até [...] nas ciências da saúde e nas ciências duras” (Professor do CLA). O mesmo interlocutor relatou a surpresa de alguns colegas de outras unidades com a presente política e que eles a achavam “uma ação de cima para baixo”. Contra-argumentando, lembrou aos pares: “é uma discussão antiga, está na lei” e, em sua “impressão”, “demorou tanto tempo para se efetivar que ficou parecendo que era de cima para baixo” (Professor do CLA).

Como já discutimos, parece ser uma estratégia o ingresso dos agentes ligados à extensão no debate nacional para ganhar força em seus campos universitários locais. E, se considerarmos a força da legislação em escala nacional sob e apesar da autonomia acadêmica local, então concordamos que foi uma ação de cima para baixo, possivelmente com a mesma legitimidade, sublinhe-se, que outras estratégias políticas implementadas no mesmo sentido. Algumas delas ora favoráveis a grupos de agentes ligados à pesquisa, como a hierarquização da distribuição de recursos da CAPES entre as áreas de ciências exatas, ciências da saúde e ciências humanas e humanidades – nessa ordem –, ora a contragosto de agentes locais individuais e coletivos como as ações afirmativas de ingresso nos processos seletivos.

As políticas públicas são uma materialização do campo de poder, no qual os acadêmicos participam com outros tipos de agentes, bem como, no caso das políticas

educacionais, podem ser identificados com maior clareza os fluxos de ideias de-cima-para-baixo (*top-down*) e de-baixo-para-cima (*bottom-up*). Vale lembrar, por exemplo, que algumas das principais ideias de matiz neoliberal para países latino-americanos outrora intermediadas ou pelos membros do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional ou por *cipayos*¹⁰⁷ foram produzidas em uma unidade acadêmica da Universidade de Chicago, localizada na América Anglo-Saxônica.

Da mesma maneira que agentes aportados em contribuições das ciências humanas e humanidades se articulam para fazer valer suas visões de conhecimento operacionalizadas pela extensão no campo acadêmico nacional, outros agentes também fazem o mesmo movimento por outras vias, como podemos perceber no seguinte relato:

Inclusive [...] existe um fórum de diretores nacional [...] [e] uma das nossas proposições é a gente ter uma diretriz de extensão nas engenharias, então é uma coisa mais ampla, [...] aí esse ano seria o início das atividades, [...] para gente ter [...] uma cartilha unificadora do que seria extensão, uma definição, porque não existe nenhum documento que fale sobre ou aborde sobre as possibilidades de extensão dentro da formação dos vários engenheiros que nós temos, como competência profissional. (Professor Centro de Tecnologia)

No campo político, embora não tenhamos explorado no contexto de produção do texto a extensão tecnológica, cabe relembrar os esforços de parlamentares em relação ao tema¹⁰⁸ e, em especial, do empenho do professor e engenheiro Francisco Ariosto Holanda no exercício do cargo de deputado federal pelo estado do Ceará. Em verdade, ponderamos que a estratégia política de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação caminhou em paralelo com essas propostas da área tecnológica – mais próximas da realidade e atuação dos institutos federais.

Cumpramos sublinhar, nesse ínterim, a participação direta do professor do CT na audiência pública do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a elaboração da diretriz de inserção curricular da extensão. Sobre esse episódio, o professor afirmou que em sua opinião “antes de 2018 era mais problemático [...], porque não tinha uma diretriz nacional” que orientasse os trabalhos – qual seja, a Resolução nº 7 de 2018 do CNE –, restando o único direcionamento do FORPROEX em nível nacional (Professor do CT). Ou seja, podemos entender que as indicações desse fórum não contemplavam as demandas de sua área de

¹⁰⁷ Sobre o termo *cipayo*, vide: definição de *cipayo* disponível em: <<https://definicion.de/cipayo/>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

¹⁰⁸ Vide: CÂMARA DOS DEPUTADOS – Comissão de Ciência, Tecnologia, Comunicação e Informática. **Extensão Tecnológica no País: o Conhecimento a Serviço da População**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

atuação. Assim como a concepção de extensão – assentada na abordagem *soft* da engenharia e tecnologia – de outro professor universitário da região sudeste entrevistado tinha dificuldade de ser aceita pela maioria dos pares do FORPROEX (Professor ex-membro do FORPROEX). De tal modo, com a aprovação da Resolução,

Agora [...] nós temos [...] um documento que [...] [tem] força de lei, então isso automaticamente fez uma alteração de pensamento e de abraçamento das diversas realidades, porque esse [...] é um documento [...] muito mais amplo na pluralidade¹⁰⁹ do que é extensão a todos os níveis, dentro de privada, dentro de pública. (Professor Centro de Tecnologia)

A extensão, portanto, esboça tanto as materializações das disputas quanto o caráter relacional do conhecimento dos diversos agentes situados no interior do campo universitário e no exterior dele. A discussão sobre a previsão da pertinência social das atividades presente na estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 exemplifica esse ponto:

Lá eles falam de pertinência social dos projetos [...] [mas] por esse conceito nem todos os projetos poderiam ser creditáveis. Atualmente, todos os nossos projetos podem ser creditáveis, todos, de todas as áreas, de todas as temáticas. Então, isso tudo vai ser revisto, mas era isso, se a gente fosse já no início colocar restrições a gente não ia conseguir implementar. Eu acho que agora que já implementou a gente pode começar a avaliar, discutir e repensar algumas coisas e ajustar. Mas o mais difícil foi feito, acho, entendeu? Agora são ajustes. (SOUSA, 2019)

Tratou-se, pois, de uma visão estratégica dos agentes extensionistas da UFRJ em relação aos pares. Da mesma maneira, a análise do Professor do CFCH destacou que para serem aprovadas as resoluções internas sobre o tema houve a necessidade de flexibilização e negociação do entendimento sobre extensão, bem como, especificamente, sobre o processo de inserção curricular da extensão nos cursos da instituição, ponderou:

Tem momentos que, pela correlação de forças na concepção de universidade, tentar institucionalizar certas funções é importante para um contraponto às forças do mercado. Eu acho que a gente não tem que ter constrangimento de afirmar que a universidade tem que ter determinadas institucionalizações, porque senão o que prevalece é a força do mercado. A força do mercado empurra essa extensão para o serviço, prestação de serviço e era isso que estava acontecendo nos últimos anos. Cada vez mais nós estávamos percebendo [a universidade] [...] indo para uma perspectiva de uma assimilação passiva à lógica de serviços – muitos meritórios outros talvez mais polêmicos, mas não é a mesma coisa. Então nós entendemos que tínhamos que trabalhar essa questão da curricularização [da extensão], porque era afirmar que a universidade tem que ter um sentido acadêmico de formação humana para a extensão [...]. Obviamente, a gente sabe que está fazendo essas mudanças não é para resolver a questão epistemológica sobre a formação ou a função social em quatro ou cinco anos, isso é um processo que daqui a dez anos – se isso for bem trabalhado – nós teremos uma mudança importante nas universidades, o que vai ser muito positivo. (Professor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas)

¹⁰⁹ Tragtenberg (2012 [1979], p. 66), porém, alertou: “A ideologia dominante aparentemente pluralista, mas de fato monocrática, vincula as maneiras de sentir, pensar e agir das classes dominantes. É produzida, através da divisão intelectual do trabalho, pelos ‘intelectuais’, e reproduzida para consumo popular”.

Não se tratam, portanto, de estratégias simples dos agentes acadêmicos envolvidos com a extensão universitária, pois, nas condições atuais, renunciar à autonomia do campo acadêmico não significaria uma subordinação à sociedade brasileira, mas ao campo econômico transnacional. Todavia, com base no exposto, podemos dizer que mais uma vez o caráter revolucionário-transitório da extensão cedeu espaço – no processo de construção e negociação de uma política educacional – para uma visão burocrática-permanente de longo prazo da atividade. Nesse sentido, a impossibilidade atual de efetivação da pertinência social na extensão propriamente dita leva a pensar que está ainda mais distante qualquer perspectiva da extensão através do ensino e da pesquisa voltadas para a mudança social. Quanto à possibilidade de efetivação da extensão por meio da (auto)gestão, abordaremos na próxima subseção.

3.3.2 A extensão através da gestão acadêmica

Como exposto anteriormente neste trabalho, a LDBEN/96 garante 70% da participação docente no comando das IES e deixa uma margem estreita para a participação direta de estudantes, técnico-administrativos e membros externos nos órgãos deliberativos da UFRJ. Para agravar a situação da UFRJ, “no [Conselho de Extensão Universitária] CEU a gente tem o acento das comunidades [...] mas não há presença” (Professor do CLA) – como de fato fora observado na seção anterior. Em compensação, essa participação da sociedade se dá, mormente, no contato informal dos agentes universitários com os de fora-do-campo – segundo relataram os professores do CLA, CT e CM.

Na atual conjuntura, qualquer possível e calculada abertura da universidade – e, portanto, da gestão dos processos de produção e reprodução do conhecimento – por meio da extensão para o restante da sociedade parece refletir o burocrático “paradoxo dos campos científicos”, qual seja,

[...] eles produzem, ao mesmo tempo, essas pulsões destrutivas e o controle dessas pulsões. Se você deseja triunfar sobre um matemático, é preciso fazê-lo matematicamente pela demonstração ou refutação. Evidentemente, há sempre a possibilidade de que o soldado romano corte a cabeça de um matemático, mas isso é um “erro de categoria”, diriam os filósofos. Pascal veria nisso um ato de tirania que consiste em utilizar numa ordem um poder que pertence a outra ordem. Mas um tal triunfo não o é, realmente, segundo as normas próprias do campo. (BOURDIEU, 2004, p. 32 – aspas no original)

Um dos pontos mais relevantes na afirmação feita por Pierre Bourdieu foi quanto à singularidade de cada campo científico, que compõe – ao lado do artístico e de outros – o igual e arbitrariamente delimitado campo universitário local em estudo. Não menos importante e oportuno foi o recurso didático do sociólogo francês em relação aos matemáticos, pois ajuda a recordar aos cartesianos que a extensão – na sua concepção crítica – deveria acenar para “uma nova epistemologia que” valorizaria “os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico” e, assim, derrubaria “a tese da neutralidade da ciência” e, concomitantemente, assumiria “a relação entre saberes de origens diversas como legítimos e necessários” – reconhecendo “a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção” (CUNHA, 2012, p. 21). Isso tudo leva, enfim, a uma percepção do enfrentamento de agentes coletivos ou, em outras palavras, do choque de campos do conhecimento no interior do campo acadêmico ou universitário. Além disso, os indivíduos que estão no exterior do *nomos/ethos* de um determinado campo parecem ser os “soldados romanos” descritos por Bourdieu (2004) – quer por estarem em outros campos específicos, quer por estarem de forma não identificada no genérico macrossocial – devido ao imenso distanciamento criado entre o senso comum e o saber especializado. Esses erros de categoria decorrem, portanto, da própria invenção das categorias pela diferenciação dos campos, ora associados à modernidade, ao capitalismo, à (hiper)divisão social do trabalho (urbano-industrial), à criação dos Estados-Nação e da sua escola/universidade moderna etc.

Cumprе acrescentar que sob o sistema-mundo capitalista corrente os dominantes de cada campo social e em suas diferentes escalas são os mais “pobres”, é dizer, parafraseando José Mujica, são os que necessitaram infinitamente muito e desejam cada vez mais e mais prestígio para estarem nestas posições¹¹⁰. Com isso, assinalamos a premência da solidariedade, autonomia do indivíduo e a autogestão (TRAGTENBERG, 2012) para devolver às comunidades os destinos dos seus mercados e campos locais (acadêmicos ou universitários) de modo a livrar todos dos jogos de dominação – inclusive, os burocratas culturais e os seus interpostos. Essa ação começaria pela vulgarização dos títulos de ensino superior a todos e tenderia a extinguir a carga compensatória da extensão destinada ao conjunto de excluídos, bem como, juntamente com a autogestão, acabaria com a democracia-relativa imperante na universidade brasileira.

¹¹⁰ “Os antigos pensadores - Epicuro, Sêneca ou mesmo o Aymarás - definiram: ‘pobre não é aquele que tem pouco, mas aquele que precisa infinitamente de muito e quer cada vez mais’. Esta é uma chave cultural” (MUJICA, 2013 [2012] – tradução livre).

Nessa linha, “não se trata de voltarmos a época dos homens das cavernas nem de ter um ‘monumento ao atraso’” (MUJICA, 2013 [2012]), pois a pulsante extensão universitária, que pode ser uma forma de transfiguração do particular em universal, tem ao mesmo tempo a possibilidade de abrir a comissão de intelectuais alijada de soldados, camponeses, operários etc. Essa também seria uma forma produtiva de refazer os laços entre as comissões de especialistas e entre estas e o restante da comunidade circunvizinha.

3.3.3 A extensão por trás das grades curriculares

Esta subseção reserva-se à apresentação da análise e discussão da inserção da extensão nos cursos de graduação da UFRJ, com base nos dados coletados a partir do levantamento dos currículos de graduação e, de forma complementar, nas informações obtidas de e com docentes da instituição (palestra e entrevistas). Esta exposição está dividida em duas partes. Na primeira delas, apresentamos e discutimos os resultados do levantamento da fase inicial de implementação da extensão nos currículos dos cursos, de forma geral, e, na segunda parte, damos ênfase à discussão dos instrumentos criados pela UFRJ para cumprir tal objetivo.

3.3.3.1 A inserção de 10% dedicados apenas à extensão somente nos cursos de graduação

A inserção curricular da extensão nos cursos de graduação da UFRJ começou a ser discutida em 2006 (SOUSA, 2019) – fato que colocou a instituição em uma situação mais favorável do que outras no processo implementação da estratégia 12.7 do PNE 2014-2024. Conforme um levantamento acerca desse processo, realizado em dezembro de 2018 pela professora Ana Inês Sousa, junto às IES membros/participantes de um encontro do FORPROEX, das 73 respondentes do formulário, 34 estavam com proposta de resolução interna em discussão. Além disso, enquanto algumas instituições não haviam sequer iniciado as discussões (10), ou estavam em situação desconhecida (8), outras IES estavam em melhores situadas, é dizer: com ‘proposta de resolução em tramitação nas instâncias colegiadas’ (5), com ‘resolução publicada’ (6), com ‘resolução publicada e currículos parcialmente ajustados’ (9) e com ‘resolução publicada e currículos totalmente ajustados’ (1) (SOUSA, 2019).

No caso da própria UFRJ, podemos afirmar que no primeiro semestre do ano seguinte à divulgação do levantamento da professora do CCS, em 2019, encontramos um quarto dos currículos dos cursos de graduação com extensão na carga horária obrigatória. Em detalhe, como exposto nos Gráficos 3 e 4 a seguir, dos 174 cursos de graduação da UFRJ analisados (ver Apêndice D), 166 apresentaram a extensão em sua grade curricular e o restante terá até 2021 para atender a Resolução N° 7/2018 do Conselho Nacional de Educação.

Gráfico 3 - Curricularização da Extensão por cursos

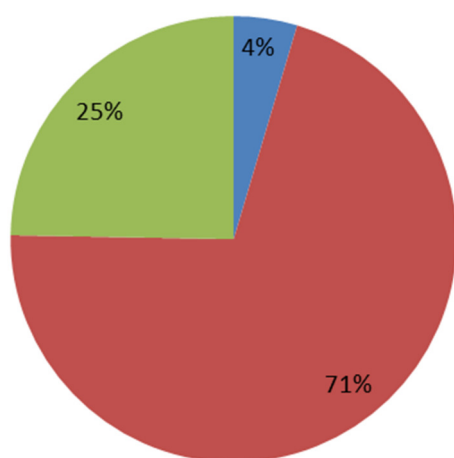
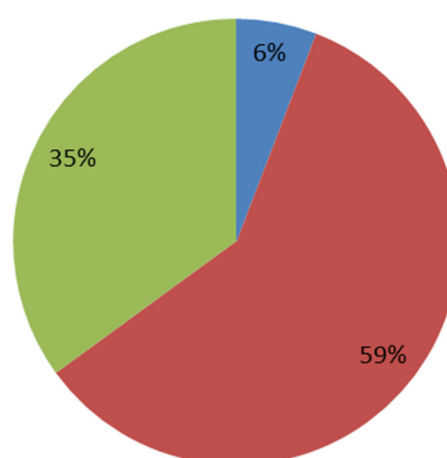


Gráfico 4 - Curricularização da Extensão por alunos



■ Sem extensão ■ Extensão optativa ■ Extensão obrigatória

Fonte: Autor

Os dados também apontam que quase dois terços dos 166 cursos (65%) fizeram a inserção da extensão na carga horária optativa, enquanto que 43 cursos colocaram a atividade como obrigatória nos currículos. Visto de outra forma, ao considerarmos os alunos matriculados em habilitações presenciais (50.369) – excluindo-se, assim, aqueles que estão em Área Básica de Ingresso (ABI) ou congêneres e em ensino a distância –, encontramos 6% dos estudantes sem extensão no currículo de seu curso (2.937), 35% deles sendo obrigados a cumpri-la (17.637) e 59,2% com a extensão na carga horária optativa (29.794).

Dos cursos com a extensão opcional, alguns deles possivelmente fizeram a incorporação em momento anterior, prevista no modelo de Requisito Curricular Suplementar (RCS) único, pois a extensão estava sendo realizada com base no primeiro modelo de curricularização surgido na universidade, qual seja, em “Programas, Projetos, Eventos e Cursos” sementados – I, II, III e IV, por exemplo. Em alguns desses casos, os componentes da extensão competiam com outros na escolha dos alunos, isto é, não estava, realmente,

garantido o cumprimento de 10% de extensão. Esse conjunto de alterações fazia parte da preocupação da gestão universitária, como sinalizou a professora Ana Inês Sousa:

Nós temos currículos que implantaram de modalidades diferentes e agora a gente está migrando esses currículos que já estão implantados desde 2013, 14, 15, para esse modelo novo aqui, [...] que é o único Requisito Curricular, [...] que é [agora] chamada de Atividade Curricular de Extensão [ACE] [...]. Esse foi o modelo que nós achamos mais fácil, porque aí [...] o aluno pode fazer tanto horas em projeto, em evento, em curso e somar no mesmo semestre, ele não fica restrito a atuar só em curso naquele semestre ou só em projeto. [...] [Além disso,] O nosso trabalho daqui para frente é [...] fazer essa avaliação de todos os currículos que já foram ajustados, porque a gente já viu que alguns [cursos] têm que mexer [...] ainda mais. Alguns cursos fizeram isso também, tentaram burlar também a gente lá, as duas Pró-Reitorias de Graduação e de Extensão, colocando como não obrigatório, por exemplo. Então, assim, a gente está fazendo esse tipo de avaliação junto das duas Pró-Reitorias para ajustar, que de fato atenda aos 10% de forma obrigatória. (SOUSA, 2019)

Essa postura da PR-5 não decorre apenas por motivos internos da instituição, pois, em 2014, a Controladoria Geral da União (CGU) questionou a inexistência da extensão nos cursos de letras da UFRJ (SOUSA, 2019). Nesse sentido, órgãos externos do poder público estão “cobrando que [se] atenda ao PNE. Então isso vai ser feito, isso vai ser cobrado o tempo todo” (SOUSA, 2019). Por outro lado, ao tratar de hipotética contestação de projetos de extensão coordenados por técnicos-administrativos e sobre nem todos os projetos serem socialmente pertinentes, a professora do CCS argumentou: “eu acho [...] [que] tem [a] autonomia interna também que a gente não pode abrir mão. Isso não é infringir a lei, é autonomia também. Acho que algumas coisas a gente vai ajustar no que for preciso, mas mantendo sempre a nossa autonomia” (SOUSA, 2019).

O cumprimento das resoluções da UFRJ por um quarto dos cursos ou mesmo o possível atraso em atendê-la por alguns não permitiu assegurar uma maior ou menor vinculação de determinadas áreas do conhecimento à extensão. Isso porque, pode-se notar nas tabelas do Apêndice D, houve uma distribuição variada da curricularização da extensão por centros e no interior de alguns deles também. São os casos dos centros dos dois professores entrevistados, que são provenientes de distintas áreas de conhecimento – um do Centro de Letras e Artes (CLA) e outro do Centro de Tecnologia (CT) – e os cursos aos quais são vinculados não possuíam extensão na carga horária obrigatória.

Segundo o relato desses dois docentes, seus cursos estavam em processo de reformulação curricular visando tanto torná-la obrigatória quanto estavam atentos a outras questões legais, pois além da curricularização da extensão e das mudanças corriqueiras devido às questões internas, os cursos estão igualmente sujeitos às atualizações específicas de suas

áreas advindas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse sentido, podemos destacar as situações dos cursos de formação de professores – com a Resolução Conselho Pleno do CNE N° 2, de 20 de Dezembro de 2019¹¹¹ – e das graduações em engenharia – com a Resolução N° 2, de 24 de Abril de 2019¹¹². Tais diretrizes foram lembradas pelos professores dos CLA e do CT, porque, influenciaram as alterações curriculares de alguns cursos de suas unidades.

Não se trata, portanto, de uma tarefa simples operar mudanças nos cursos de graduação. Como apontando pelo professor da área de saúde do Campus Macaé, para o seu curso conseguir cumprir a diretriz de curricularização da extensão no tempo estipulado pela universidade, o Núcleo Docente Estruturante realizou de forma “mais emergencial” a criação de disciplinas¹¹³ mistas e Atividade Curricular de Extensão (ACE) em formato de Requisito Curricular Suplementar (RCS)¹¹⁴, mas ainda existia uma comissão a trabalhar na reformulação geral do currículo do curso. A ACE foi o novo modelo desenvolvido pela PR-5 para cumprir a inserção de 10% de extensão nos cursos de graduação, na qual a cada semestre os alunos podem se matricular em ações de extensão cadastradas no sistema.

Nessa linha, a professora Ana Inês Sousa destacou outra questão que dificultou esse processo de modificação dos currículos, em sua percepção:

Eu não sei como é aqui [na Unicamp], mas lá na UFRJ, que é a universidade é antiga [...], já com 98 anos indo para os 99 é assim: algumas pessoas se sentem donos das disciplinas, acham que não podem tirar nenhuma horinha da minha disciplina. Então, assim, lá teve muito isso, não sei se aqui tem esse problema, tem também? Mas lá foi difícil. Em alguns cursos foi difícil, [porque] ninguém queria abrir mão de alguma horinha para poder passar para a extensão, mas a ideia é você repensar mesmo o currículo mesmo, porque senão não tem como incluir, se não fizer isso. (SOUSA, 2019)

Além do mais, a dificuldade de inserir a extensão nos currículos deveu-se, em outra perspectiva, sobretudo, ao percentual de 10% que, nas palavras do professor do Centro de

¹¹¹ “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

¹¹² “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia”. Esses cursos também estão atentos às diretrizes do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (Confea).

¹¹³ “Art. 9º. Entende-se por disciplina um conjunto de atividades acadêmicas, organizadas didático-pedagógicamente, versando sobre matéria determinada, com carga horária definida, local e horário próprios para realização, de execução restrita a um período letivo e exigências de avaliação definidas no currículo, cujo cumprimento se traduza por grau” (UFRJ, 2003, p. 2).

¹¹⁴ “Art. 10. Entende-se por requisito curricular suplementar um conjunto de atividades acadêmicas, organizadas didático-pedagógicamente, com carga horária determinada e exigências de avaliação definidas no currículo, cujas características não correspondam às de uma disciplina e que sejam exigidas de um aluno para que faça jus ao grau e ao diploma. Parágrafo único. Os requisitos curriculares suplementares poderão ser consubstanciados por atividades para cujo exercício haja ou não horário e local previamente determinados, e cujo cumprimento se traduza por grau ou conceito de suficiência” (UFRJ, 2003, p. 2).

Tecnologia, “É um período, né? [Porque] São 10 [períodos/semestres] nas engenharias. Então, se a gente parar para pensar... é uma coisa significativa”. Esse incômodo indicado pelo professor do CT foi percebido por outro colega da UFRJ: “Alguns representantes de outras unidades e centros ficaram um pouco temerosos como conseguiriam com um currículo que já é super-extenso e que alguns alunos já têm dificuldade de concluir como acrescentar 10% da carga horária de extensão” (Professor do Centro de Letras e Artes).

De fato, um simples acréscimo de tempo no curso teria implicações imediatas para docentes e estudantes – sendo necessário refletir, inclusive, sobre o impacto nas políticas estudantis de permanência. Percebemos, inclusive, que não houve uma apreciação das externalidades negativas advindas dessa estratégia política quando da sua elaboração e aperfeiçoamento no âmbito da Câmara dos Deputados, conforme demonstrado na segunda seção do capítulo dois. Aliás, a dificuldade na implementação poderia ser pior, se tivesse sido aprovado o aumento de 10% para 25% de créditos em extensão na redação da estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 (uma sugestão de dois deputados).

O relato do professor do Campus Macaé tocou nesse assunto, pois seus alunos questionaram a “carga horária muito extensa na área básica”, que se somava às “dificuldades de manutenção” em uma cidade interiorana e a “dificuldade de políticas de assistência estudantil de uma forma geral” – fatores que contribuíram “para a [...] evasão nesses primeiros anos” de funcionamento do curso. Não por menos, afirmou: “obviamente esse foi o nosso ponto de partida” para as alterações do currículo (Professor do Campus Macaé). Para as engenharias, essa preocupação com a carga horária e permanência já foram incorporadas no plano das “diretrizes nacionais curriculares” (Professor do Centro de Tecnologia). Entretanto, existem alunos que extrapolam propositalmente o tempo de formação dos cursos. No caso de uma das unidades do Centro de Letras e Artes (CLA), segundo o professor dessa área, parte deles “embromam” a fim de aperfeiçoar a técnica, se prepararem mais para processos de seleção, entre outras razões.

De forma positiva, houve um tácito consenso de não aumentarem a carga horária dos cursos da instituição. O professor do CLA, que participou das Plenárias de Extensão e do CEU, sintetizou essa percepção: “isso foi uma coisa comum, ação comum da UFRJ, todos optaram por não mudar a carga horária [...] a carga horária ficou mais ou menos mantida, não houve ampliação da carga horária total do curso”. Em nosso entendimento, esse ponto de discussão envolve o estabelecimento de prioridades de gestão, não devendo a extensão

competir com as demais atividades formativas dos cursos cativos, até porque, se houver maior quantidade de recursos disponíveis, entendemos que seja preferível investi-la na formação de mais profissionais para atender às demandas da própria comunidade de origem ao invés da universidade ofertar via extensão serviços e cursos.

3.3.3.2 As disciplinas mistas versus RCS: a questão universitária

Na perspectiva de não aumentar a carga horária dos cursos de graduação, julgamos pertinente a criação das disciplinas mistas como uma forma de contornar este problema. Em nossa análise das grades curriculares, encontramos oito cursos de diferentes áreas do conhecimento a cumprir a carga horária extensionista nessa modalidade (ver Apêndice D). Conforme o professor do CM: “em uma das reuniões com a Divisão de Ensino, a DEN, na PR-1, eles davam como opção [...] a disciplina mista [...]”, porém, esta não é “a opção ouro”, pois

Não é que seja uma recomendação, é uma orientação de que a gente faça mais pelos Requisitos Suplementares, as RCS, do que pelas disciplinas mistas. Por quê? A disciplina mista [...] vai exigir que os projetos estejam sempre ativos e de uma certa forma vai exigir do aluno a participação específica dentro ali de uma atividade direcionada [ao seu curso] e aí eu entendo quando também fala que ao colocarmos os RCS a gente dá mais liberdade ao aluno em relação a sua própria formação com a carga horária da extensão, porque o aluno pode fazer o que ele quiser fazer. (Professor do Campus Macaé)

Os RCS de extensão efetivamente dão maiores possibilidades de escolha aos estudantes no interior da engessada estrutura universitária. O Campus Macaé, por exemplo, foi criado em um contexto de promoção da interdisciplinaridade, integração e interiorização, bem como até existiram propostas de estreitamento curricular entre os cursos da área de saúde, mas que não se efetivaram plenamente, ainda que as graduações em enfermagem e nutrição tenham ficado mais próximas e a em medicina mais distante das duas (Professor do Campus Macaé).

Contrapondo-se ao isolamento dos cursos, o RCS de extensão conseguiu reaproximar os estudantes de distintos cursos. Nessa linha, a professora Ana Inês Sousa explicou e defendeu a predileção das ACEs/RCS em detrimento das disciplinas mistas:

Bom, depois também em 2014 começou uma demanda de alguns cursos de se criar disciplinas mistas. O que é isso disciplina mista? É você pegar uma disciplina que já existe lá na matriz curricular, que tem lá um número de horas x teóricas, por exemplo, 90 horas teóricas daquela disciplina e passar algumas horas daquele conteúdo para fazer extensão. Qual a questão aqui? A extensão que ele vai fazer tem

que ser tem que trabalhar a mesma temática que ele teve no conteúdo teórico. Se ele teve [...] um conteúdo teórico sobre direitos humanos, por exemplo, então ele tem que fazer uma ação de extensão que trabalhe a questão dos direitos humanos – tem que estar uma coisa ligada à outra, não pode ser um assunto totalmente diferente. Então alguns cursos demandaram isso para o CEG e foi aprovado, então, alguns cursos têm também esta modalidade. Não é a única modalidade no currículo inteiro, mas ele tem algum momento que tem alguma disciplina mista, não o currículo todo. Essa disciplina mista [...] pode ocorrer tanto para a extensão quanto para a pesquisa. [...] Então, assim, possibilitar essa interdisciplinar... que ele circule nas diversas áreas é o nosso objetivo, que ele não fique restrito a ações especificamente do curso dele. Nós temos, por exemplo, lá [na enfermagem] tem um projeto chamado ‘contadores de história’, que conta história para crianças que estão internadas. Quem mais demanda esse projeto são os alunos de engenharia, por exemplo. Quem mais se inscreve na seleção para contar história são os alunos de engenharia. Então, assim, às vezes você acha que não tem a ver uma área com a outra, mas você vai ver tem muito a ver. [...] Nós estamos numa universidade, então ele tem que ter essa possibilidade de conhecer todas essas áreas. (SOUSA, 2019)

Cumprido ressaltar que em relação às escolhas dos alunos de engenharia, o professor do Centro de Tecnologia reafirmou a liberdade deles no cumprimento da carga horária em extensão – apesar de “a orientação é que ela seja dentro da” unidade, até por conta do desenvolvimento da “competência profissional” (Professor do Centro de Tecnologia).

Em suma, a preocupação com o desenvolvimento profissional do professor de engenharia, o isolamento do curso de medicina em Macaé e o encaminhamento dado pela PR-5 em prol das ACE/RCS nos remetem à criação da URJ e de outras universidades brasileiras, pois pareceu haver uma tentativa de superar o *esprit de corps* das faculdades isoladas¹¹⁵. Esse processo se daria pela extensão verdadeiramente universitária, assim tais atividades seriam o núcleo comum da instituição – do mesmo modo que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) foi pensada para a Universidade de São Paulo. Entretanto, a flexibilização curricular com vistas à interdisciplinaridade não precisaria ficar restrita à extensão, afinal as disciplinas mistas optativas ou obrigatórias poderiam, da mesma forma, estar disponíveis aos alunos de toda a universidade para a matrícula¹¹⁶.

A ideia dos alunos poderem se matricular em “ações” de diferentes cursos – a depender, é claro, dos pré-requisitos estipulados pelos coordenadores dos programas e projetos de extensão, como assinalou a professora Ana Inês Sousa (2019) – também tem outra questão envolvida:

¹¹⁵ Sobretudo as fundantes com seus cursos tradicionais/imperiais.

¹¹⁶ Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), por exemplo, foi instituída a formação livre que pode ocupar até 20% da carga horária total de cada curso em atividades acadêmicas – do seu curso ou dos demais da UFPel ou de outras IES – escolhidas pelos estudantes. Inclusive, foi desenvolvido um banco de disciplinas ofertadas para todos os alunos no sistema de matrícula.

Uma coisa que as pessoas sempre perguntam: ‘meu curso tem que dar conta de todas as ações dos meus alunos?’ Não. Quem tem que dar conta é a universidade, porque a ação de extensão ela não é do curso, ela é da universidade. Não é o curso que tem que ofertar todas as ações para os alunos. Os meus alunos da enfermagem, eles não fazem ações só na enfermagem, eles podem, eles têm a liberdade de escolher qualquer ação da universidade para se inserir e não fica restrito a ações da enfermagem. Então, não tem que ter essa preocupação de curso, ‘o meu curso tem que dar conta de tudo, todas as horas de extensão dos alunos’, não é isso. (SOUSA, 2019)

Em nosso entendimento, a obrigação da oferta pela universidade e não necessariamente pelos cursos de graduação dessa possibilidade parece ter sido atraente para colaborar na inserção da extensão nos currículos. Caso contrário, possivelmente, se exigiria que os professores tivessem projetos ativos para dar conta da demanda dos alunos nas unidades em que estão vinculados. Assim, grandes eventos organizados pela UFRJ – e considerados extensão pela mesma e pelo FORPROEX – colaboram na contabilização da carga horária extensionista para integralização curricular dos muitos estudantes envolvidos.

Salientamos, todavia, que essas e outras ações de extensão tendem, em nossa visão, a serem efetivadas em uma concepção processual, pois não são de fato dispositivos curriculares atrelados à formação acadêmica planejada – como seria na concepção crítica da atividade descrita por Silva (2001) e, também, nos termos defendidos por Cunha (2012) e Santos (2011). Embora saibamos que a extensão e a pesquisa podem caminhar informalmente juntas em muitos projetos – como ocorre, em específico, nas atividades descritas e lideradas pelo professor do CLA.

3.3.4 A curricularização da pesquisa

Um cuidado marcante de alguns cursos em seus currículos foi a oferta de disciplinas introdutórias à extensão e à pesquisa. Daqueles 43 cursos com inserção da extensão na parte obrigatória, 11 deles se valeram desse recurso, ao passo que 45 dos 166 cursos com extensão na carga horária optativa tiveram a mesma iniciativa. Além disso, 81 dos 174 cursos da UFRJ apresentaram ao menos uma disciplina obrigatória de metodologia da pesquisa ou correlata, bem como foi mandatória em 158 dos cursos alguma das modalidades de trabalho de conclusão, sejam elas monografia, projeto, trabalho final e recital (neste último, referente aos 26 bacharelados em música). Da mesma forma, outros modos de aprendizagem foram

promovidos através de atividades complementares e do estágio obrigatório por 92 e 107¹¹⁷ dos 174 cursos, respectivamente.

Se a curricularização da extensão procura fazer cumprir o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o mesmo deveria, então, ser aplicado à pesquisa, isto é, garantir que 10% da carga horária em projetos de pesquisa nos cursos de graduação ou, ainda, que 10% da carga horária sejam destinados a projetos de extensão nos cursos de pós-graduação. A pertinência da efetivação da indissociabilidade entre as atividades acadêmicas fez parte de uma das questões feitas à professora Ana Inês Sousa, que respondeu:

Então, como fazer esse processo se de fato se tornar interdisciplinar? Interdisciplinar e indissociável com o ensino e com a pesquisa. Essa questão de ser indissociável já é uma das diretrizes, porque quando a gente já vai avaliar a ação a gente já vê se ela prevê ações que possibilitem essa integração com o ensino e com a pesquisa, isso já é uma diretriz nossa na avaliação da proposta e aí, depois, [...] é feito o acompanhamento [...] quando ele apresenta seu trabalho num congresso de extensão, quando ele emite um relatório anual; isso tudo é avaliado, acompanhado. (SOUSA, 2019)

A presença da pesquisa na atuação de docentes e discentes nos centros e no campus foi questionada aos entrevistados-remotamente. Como exposto anteriormente, o professor do CLA considera – principalmente, a partir de suas próprias experiências – que os seus projetos “são simultaneamente de ensino-pesquisa-extensão”. Ou seja, é um caso de efetivação da concepção de extensão crítica. Entrementes, encontramos diferentes formas de institucionalização das atividades acadêmicas no CLA, haja vista – somente no interior da unidade do referido professor – a inserção da pesquisa (disciplina específica de metodologia e trabalho final) no curso de licenciatura e a inexistência de “TCCs escritos”¹¹⁸ nos cursos de bacharelado. De forma mais delimitada, no departamento ao qual pertence, segundo ele mesmo relata, já foi percebida essa “lacuna” e existiram tentativas de inserir o recurso no currículo, mas sem sucesso até agora (Professor do CLA).

Em contrapartida a isso, indica-se que houve “um incentivo muito grande dos professores” à extensão e à pesquisa, ou seja, “a gente está mais ao nível do orientador, do professor-orientador, eu oriento os meus alunos a fazerem isso, mas não está curricularmente [...] registrado” (Professor do CLA). Contudo, se a extensão foi afirmada como inerente ao fazer artístico, isso não pode ser dito com semelhante ênfase para a pesquisa, porque essa

¹¹⁷ Deve-se ressaltar que, conforme os destaques das tabelas do Apêndice D, esses números podem variar dependendo da interpretação, pois existem atividades como o internato e as clínicas no curso de medicina que podem ser classificadas como de um ou de outro tipo.

¹¹⁸ Termo do Professor do CLA.

ainda é vista “inclusive [...] como menor [...] no [nosso] curso” (Professor do CLA). Isso porque, como destacou o mesmo professor, prevalece ainda o modelo de ensino desde a fundação da unidade no Brasil Colônia, no qual a produção artística e o domínio da técnica eram mais apreciados do que a pesquisa.

No caso do Campus Macaé, o professor descreveu que a pesquisa “é incentivada de forma pulverizada ao longo [do curso no qual coordenou] e [...] o aluno precisa cumprir [uma carga horária em] atividades complementares”, bem como prestar contas delas para poder se formar (assim como acontece no aludido curso do CLA e no do professor do CT), ou seja,

[...] a gente estimula o aluno a participação em evento, apresentação de painel, de banner, apresentação oral, escrita de artigo – tudo isso vai contando ponto. [...] Então o aluno [...] é incentivado, não uma disciplina propriamente dita. [...] No nosso curso nós não temos no currículo atual uma disciplina de pesquisa. [...] a pesquisa [...] vai entrar primeiro, no primeiro período com metodologia científica, que é uma disciplina bem curta, e depois ela entra fragmentada em algumas outras disciplinas. [...] tem uma disciplina [...] que no nosso curso chama [...] Métodos de Investigação Aplicada, aí ele já está vendo uma pesquisa mais voltada para análise e avaliação [...]; e depois as atividades práticas que vão culminar lá no TCC. Mas eu sei que tem currículos [...] que tem uma disciplina de iniciação científica, então o aluno assim como ele tem que buscar a extensão, com a política de extensão, ele também tem que se envolver com a pesquisa. (Professor Campus Macaé)

Ao se tratar do fomento à pesquisa, existe uma preponderância dessa atividade no Centro de Tecnologia, que, inclusive, supera a do curso da área de saúde do Campus Macaé, pois na própria estrutura do CT existem “duas unidades que são só de pós-graduação, ou seja, só pesquisa”, as quais ofertam atividades para graduandos – leia-se, disciplinas optativas em turmas (mistas) com alunos de cursos de pós-graduação (Professor do CT). O CT é, assim, um representante típico das ciências exatas no campo acadêmico nacional pela larga produção científica atrelada aos vários programas de pós-graduação, cuja atuação transborda para os cursos de graduação.

Nesse íterim, merece destaque o Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE), que abrigou de 1980 a 2011 o professor Michel Jean-Marie Thiollent, reconhecido na área de extensão universitária pelos seus trabalhos sobre pesquisa-ação. Ainda nessa linha, chamou atenção na análise das grades curriculares que os cursos do CT possuem uma carga horária optativa com disciplinas em ciências humanas, que têm potencial para fundamentar ações de extensão mais distantes da concepção tradicional-funcionalista, a saber, ou a processual ou a crítica.

É preciso, por fim, lembrar que a UFRJ é uma “universidade de pesquisa” no campo acadêmico nacional e mundial, o que gera uma pressão homogeneizante dessa característica entre os seus agentes. Nesse cenário, até mesmo aqueles agentes acadêmicos mais vinculados à extensão tendem a gozar do prestígio e distinção relacionados à produção científica ou artística da instituição carioca – sem, com isso, impedir as concentrações de papéis em uma ou outra atividade. A relativamente tardia criação do curso de doutorado (2015) na área artística-específica do professor do CLA pode ser uma expressão das relações de poder do campo acadêmico em níveis nacional e local, porque o Campus Macaé, criado neste século, já possui programas de pós-graduação em nível de doutorado em áreas das ciências e alguns de seus professores também participam de outros programas na sede ou em outras instituições. Por outro lado, como o próprio Pierre Bourdieu já demonstrou, os produtos e formas de distinção do campo científico não são necessariamente os mesmos do campo artístico, podendo neste caso, ser diametralmente opostos. Os agentes pertencentes ao campo acadêmico estão atentos a conversão de capitais dos campos específicos no plano nacional, como a recente criação do Qualis artístico pela CAPES, para citar um exemplo.

3.3.5 A extensão (ou o alargamento) da comissão universitária

Devemos neste texto, por fim, aprofundar a questão das diferentes formas de acesso e distribuição desigual da produção e reprodução do conhecimento acadêmico, que pavimentam a distinção social. “Os benefícios materiais e simbólicos que o” diploma universitário “garante” (BOURDIEU, 1999, p. 79), ou deveria garantir, não coincide, necessariamente, com o mesmo estatuto de atividade livre da extensão, é dizer, de um capital cultural em estado não institucionalizado¹¹⁹.

Concordamos com o professor do Centro de Tecnologia em seu relato de que “a própria questão da extensão [...] ficou dentro da própria universidade, da UFRJ especialmente, ela ficou muito associada somente a uma camada mais hipossuficiente da sociedade”¹²⁰, e complementamos – baseado no estudo de Martins (2018) – que as camadas “suficientes” estão muito mais ligadas aos cursos de prestígio da mesma instituição, sobretudo as carreiras

¹¹⁹ Na Universidade de São Paulo os cursos de especialização estão na alçada da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, enquanto na UFRJ os *lato-sensu* estão ao lado dos *stricto-sensu* na Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

¹²⁰ O professor do Centro de Tecnologia argumentou que eles procuram ver a sociedade como um todo, até porque ao atenderem com extensão o setor industrial estarão indiretamente colaborando com a geração de empregos etc., por exemplo.

imperiais e tradicionais analisadas pela autora (Direito, Medicina e Engenharia [de Produção]). Em outras palavras, a universidade brasileira foi projetada para colaborar com a reprodução da estrutura social ao distribuir para os mais abastados o ensino (graduação e pós-graduação) e para os pobres, historicamente excluídos deste espaço, a extensão.

Obviamente, existem contradições e segregações no interior do campo acadêmico, como a extensão voltada para obtenção de recursos à instituição e aos docentes, bem como as IES e os cursos de graduação com menor prestígio ou com menor procura que concentram o público característico e frequente das ações de extensão – e, assim, estão em meio às linhas imprecisas entre os dominados do campo acadêmico e os de fora do mesmo. Não por acaso, o professor do CLA que conclama sua área como extensionista também afirmou que nos cursos de graduação do seu centro “a maior parte das pessoas são naturalmente cotistas, ou seja, [...] estudaram em escola pública, [...] são pardos, negros... possuem renda menor do que... enfim, todos os critérios lá das cotas”, e refletiu que a essa representatividade social e racial ainda não se observa no quadro de professores e entre os alunos dos cursos de pós-graduação.

Nesse contexto de raridade dos títulos universitários¹²¹, reafirmamos que “a extensão [...] acabou sendo feita em nome das classes subalternas, mas em benefício das classes dominantes” (FAGUNDES, 1985, p. 43). Em outras palavras, a extensão parece ser a calculada forma de compensação da impossibilidade de acesso à universidade ao todo da população, pois o sistema de ensino foi moldado também pela exclusão. A vulgarização dos títulos de graduação colaboraria com as mudanças das regras deste perverso campo composto por dois polos em competição em seu interior e outro de forâneos (fora-do-campo).

A desigualdade social e econômica e as unidades acadêmicas com deflação de diplomados também garantem aos alunos o público que não pode pagar por um profissional com experiência em determinadas áreas do conhecimento. Isso pode ser visto na prestação de serviços de saúde para os mais pobres – um tipo assistencial de atividade extensão-ensino ainda não normatizado na UFRJ – que explicita com clareza a dádiva ou oferta de um atendimento especializado em troca de um ocultado serviço de meio de aprendizado para um graduando. Daí a importância dos poucos hospitais universitários, pois permitem o aprendizado de um número restrito de alunos sem com isso concorrer por pacientes com os formados pela mesma instituição.

¹²¹ Quer pela histórica dificuldade de entrada nos processos seletivos – especialmente nos cursos imperiais –, quer por dificuldade de permanência (ver a ociosidade de vagas no Apêndice D).

Na verdade, as profissões liberais são menos independentes do que parecem: os lucros obtidos com seu capital cultural dependem do monopólio garantido pelo Estado sobre a produção dos produtores, portanto, do controle do sistema educacional. Eles entram em crise quando a produção de diplomas e, portanto, a oferta de serviços aumenta. (BOURDIEU, 1989, p. 483 – tradução livre)

Com efeito, e como já levantamos na primeira seção deste capítulo, as divisões em grupos com pressões de homogeneização de classe social e raça do sistema-mundo são semelhantes às encontradas no interior do campo acadêmico. Elas também permitem conjecturar a dificuldade da implementação de ações afirmativas nessa universidade carioca, ou seja, que parte do chamado público-alvo das ações de extensão passasse a frequentar os cursos de prestígio. Sobre o assunto, o professor Almir Valladares, então diretor da Faculdade de Medicina da UFRJ, assim se expressou em uma matéria do jornalista Rubem Berta (2004):

Com as cotas, só aumenta o risco de a precariedade do ensino básico se refletir no ensino superior. No curso de medicina, especificamente, os alunos precisam se dedicar por seis anos em tempo integral à faculdade, o que implica muitos gastos com livros, alimentação. Hoje, praticamente não temos evasão, uma realidade que mudaria muito com a reserva de vagas. Já nos dois primeiros períodos, a falta de preparo dos alunos seria um baque.

Em declaração ao mesmo jornalista, Hermano Albuquerque de Castro, médico negro provindo da classe trabalhadora, ressaltou: “durante todos os anos de faculdade [1975-1980, na UFRJ], só conheci um ou dois colegas com um perfil igual ao meu”. Nesse sentido, entendemos que para mudar a constituição do campo acadêmico brasileiro as ações afirmativas e o aumento de vagas em cursos de graduação nas universidades públicas são conquistas a serem expandidas, juntamente com as políticas de assistência estudantil.

Porém, seria um engodo imaginar que uma superinflação de diplomas em algumas áreas do conhecimento possa sozinha resolver os problemas educacionais e sociais brasileiros, pois já se sabe da existência de jovens desempregados com nível superior em algumas carreiras¹²². Além disso, insistir apenas na abertura dos campos acadêmicos para todas as pessoas visando à mudança social poderia ser um tipo de “messianismo pedagógico” (TRAGTENBERG, 2012, p. 119), é dizer, de achar que só com a educação superior se pode mudar o Brasil. Conforme aponta o autor brasileiro, todos veem “o mundo sob o ângulo da divisão social do trabalho” e acham que a sua especialização profissional “salva o mundo”, e contrapondo-se a esta visão defendeu que “a educação pode ser um meio importante de mudança social se ao mesmo tempo você fizer mudanças econômicas, políticas e sociais”

¹²² “No Brasil, 40% dos jovens [entre 22 e 25 anos] com ensino superior não têm emprego qualificado”, isto significa 525 mil pessoas com diploma sem trabalho (G1, 2020). Tais jovens possivelmente acreditavam que esse investimento em capital cultural (só) no estado institucionalizado poderia ser convertido automaticamente em algum retorno financeiro.

(TRAGTENBERG, 2012, p. 119). Paulo Freire (2006), em seu livro sobre a extensão não universitária, assinalou a mudança metodológica de atuação dos agrônomos-educadores e, igualmente, a necessidade da reforma agrária na América Latina. Os estudos de Pierre Bourdieu também escancararam a autonomia relativa entre os campos cultural e econômico no contexto europeu, em consonância com o que observamos no Brasil. Para tanto, a extensão e a educação como um todo deveriam estar sob a égide de mudanças sociais maiores da sociedade brasileira.

3.3.6 Apontamentos finais do microcontexto da prática

Com base nas análises e observações dos aspectos de estruturação do campo acadêmico local, não foi possível estabelecer relações entre a oferta de qualquer um dos componentes curriculares com a predominância deles em determinados centros/áreas do conhecimento – como pode ser conferido na tabela anexa e pela “saturação de respostas” de duas áreas totalmente distintas (artes e ciência), cujas inserções da atividade na carga horária obrigatória ainda estavam por fazer. Cumpre assinalar que os três professores ouvidos por meio de entrevistas-remotas denotaram atenção à legislação federal, bem como o professor do Campus Macaé, a respeito do curso ao qual pertence, fez questão de destacar: “nosso currículo [...] está certinho, de acordo com as diretrizes, tenho bastante orgulho de dizer isso”.

Nesse sentido, o peso da resolução referente à curricularização da extensão teve o mesmo das demais, isto é, cada curso procurou e procura responder as diretrizes criadas no âmbito do CNE e a alguns dos dispositivos didáticos das diretrizes referentes aos seus cursos – como o trabalho de conclusão de curso (pesquisa), por exemplo. Dessa forma, foi possível perceber o peso das resoluções do CNE e supor um erro de estratégia dos agentes vinculados a presente política em estudo quando a conceberam restrita às IFES no PNE 2001-2010. Afinal, não é razoável a emissão de uma diretriz do CNE que não abarque cursos de IES estaduais, municipais e privadas.

Outro aspecto relevante a ser destacado é que a curricularização da extensão em si não foi o maior problema enfrentado pela UFRJ, pois os conflitos se deram mais em termos da concepção da atividade. O antigo Pró-Reitor de Extensão da UFRJ, Pablo Benetti, por exemplo, comentou sobre essa dificuldade em artigo citado na seção anterior, ao passo que o

professor do Centro de Tecnologia relatou tanto contratempos com a antiga gestão central¹²³ quanto à abertura a pluralidade de visões da atual gestão da Pró-Reitoria de Extensão (07/2019-07/2023).

Tomando por base os documentos e relatos, não foi possível assegurar que a curricularização da extensão possa promover uma significativa mudança institucional. Configurou-se, porém, como apenas mais um instrumento burocrático no interior do campo acadêmico local – ora como estratégia de alguns agentes extensionistas para ascender na hierarquia ora como forma de assegurar a legitimidade e autonomia do campo. Tal conclusão deriva do descompromisso institucional com mudanças sociais radicais e no que tange às atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) sem, necessariamente, terem pertinência social em todos os projetos, no momento. Aquiesce, igualmente, essa ponderação o contingenciamento do acesso aos cursos de graduação e à incapacidade da participação popular efetiva na gestão universitária e no decorrer do processo de implementação dessa política.

Salientamos, por fim, que esta parte da pesquisa teve limitações de diferentes níveis. Não chegamos, por exemplo, a detalhar as concepções de extensão presentes nos cursos e nas práticas dos professores e estudantes para um estudo completo dos possíveis efeitos desta política na UFRJ, devido, em parte, a sua recente implementação na carga horária obrigatória em apenas alguns poucos cursos. Por outro lado, conforme apresentado, a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação tenderá a ser uma formalização da atuação já levada a cabo na instituição por alguns professores, servidores docentes e técnico-administrativos e – de forma mais enfática – por estudantes. Essas últimas questões serão mais bem discutidas na próxima subseção do capítulo.

3.4 O contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política

Nesta seção buscaremos discutir, brevemente, alguns pontos das análises de contexto dos resultados e efeitos e do contexto da estratégia política da abordagem do ciclo de políticas educacionais, que se configuram como dois acréscimos ao seu referencial original (BALL, 1994). Os efeitos de uma política podem ser de primeira ordem, quando se tratarem de

¹²³ A reitoria era comandada pelo professor Roberto Leher e a Pró-Reitoria de Extensão pela professora Maria Mello de Malta.

alterações evidentes ‘na prática ou na estrutura’, ou de segunda ordem, quando as mudanças tiverem impacto nos ‘padrões de acesso social, oportunidade e justiça social’ (BALL, 1994, p. 25-26)¹²⁴. Ao passo que o contexto de estratégia política “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Apesar de não dispormos de materiais que permitissem avaliar os possíveis resultados reformistas da estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 na UFRJ, nos valem para discussão, em maior medida, do seu processo inicial de implementação e de alguns resultados parciais para criticar a burocratização universitária, na próxima subseção. Além disso, apontamos, contraditoriamente, possíveis caminhos para alterações na legislação federal e nas diretrizes internas da UFRJ a fim de qualificar esse quadro, na última subseção.

3.4.1 A delinquência do *Homo academicus brasiliensis*

Tomando por base o cenário em que realizamos a presente pesquisa é possível supor que haverá um aumento progressivo da extensão na UFRJ, mas desacompanhada de uma mudança conceitual e epistemológica do que ela significa. Conforme a análise dos documentos e das entrevistas-remotas com professores, percebemos que a sua inserção da extensão no currículo dos cursos de graduação foi e provavelmente será uma formalização daquilo que já vinha sendo feito por eles. É preciso ressaltar, porém, que a alteração mais perceptível na instituição com a curricularização da extensão tenha sido em termos da sua compreensão enquanto uma atividade acadêmica e, portanto, inseparável do processo formativo dos alunos de graduação – e, quiçá, futuramente, de mestrado e doutorado.

Além do mais, segundo a professora Ana Inês Sousa, em 2019, nem todos os projetos cadastrados na PR-5 eram socialmente pertinentes – como determina a estratégia 12.7 do PNE 2014-2024, que deveria balizar a oferta dessa atividade. As distintas perspectivas do conhecimento – quer mais associado aos movimentos sociais, quer ao que se convém chamar de “mercado” – acabam por favorecer a diversidade inerente à universidade. Ainda assim é preciso lembrar que as IES não estão alheias à injusta e desigual sociedade brasileira se e

¹²⁴ A avaliação dos efeitos de uma política pode contar com a coleta de dados estatísticos, entrevistas etc. (MAINARDES, 2006).

somente se subdesenvolvida, por isso defendemos o posicionamento institucional contra esta condição em detrimento da democrática e suposta pluralidade de visões do conhecimento.

Em síntese, os principais resultados observados foram alterações conjunturais de primeira ordem, como o início da passagem da extensão para a carga horária obrigatória dos cursos de graduação e como a valorização da atividade na carreira docente. Foram, enfim, alterações-possíveis, porque desde o princípio a estratégia política 12.7 do atual PNE não procurou causar significativos impactos no acesso e oportunidade no campo acadêmico – efeitos de segunda ordem –, bem como a estratégia foi concebida na alçada de uma meta de democratização do ensino superior insuficiente para a demanda da população. Assim, pode-se afirmar que, em um lapso dos envolvidos no processo, a extensão foi inserida como uma compensação à impossibilidade de acesso a todos os brasileiros à educação superior, principalmente a pública.

As análises parciais do PNE em andamento também não apontam resultados muito animadores: os dados do Painel de Monitoramento do Inep, inclusive, indicam que até 2019 a taxa bruta de matrícula na graduação foi de 37,4%, sendo que a meta para 2024 é de 50%, enquanto que a taxa líquida de escolarização estava em 25,5% neste mesmo ano ante a meta de 33% do PNE (BRASIL, 2021)¹²⁵. Conforme resultado de 2018, a participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação estava em 12,7% – um tanto distante da previsão de 40% da mesma meta (BRASIL, 2021)¹²⁶.

A alta seletividade da educação superior brasileira, principalmente a pública, leva ao entendimento de que a curricularização da extensão foi, mormente, um dispositivo burocrático operado por agentes no interior do campo acadêmico nacional a fim de ascender na hierarquia e de resguardar a legitimidade do jogo em relação ao macrossocial. Essa estratégia dos agentes acadêmicos brasileiros, por sua vez, ao que tudo indica, não alterará de forma significativa o nível de investimento em trabalhadores intelectualizados do país no mercado mundial.

Ao final, precisamos ponderar que se o discurso de curricularização da extensão nasceu amparado no bojo do Art. 207 da CF/88 prevendo a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, então este se configurou apenas como uma estratégia dos agentes

¹²⁵ Elaborado pela Diretoria de Estudos Educacionais (Dired) do Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019).

¹²⁶ Avaliação da Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior/Inep (2012-2018).

extensionistas no interior do campo, porque se esgotou em si e não avançou na discussão de outras formas de aprendizagem com a comunidade – por exemplo, através de metodologias participativas de ensino-pesquisa. Além disso, desde o processo de elaboração das diretrizes nacionais até a implementação nos cursos de graduação da UFRJ não parece ter havido participação significativa da sociedade neste processo, ou seja, não houve extensão através da gestão no ciclo desta política investigada¹²⁷.

3.4.2 Por uma receita de bolo com rendimento para todos

Queremos começar esta subseção com a afirmativa: “O contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado” (MAINARDES, 2006, p. 60), à qual temos concordância. Em seguida, resumiremos alguns pontos já mencionados ao longo desta tese e que possam contribuir com mudanças da educação superior e da sociedade brasileira. São proposições reformistas devidamente acompanhadas de autocrítica em relação às suas insuficiências para mudanças sociais mais profundas.

Primeiramente, é preciso destacar que este texto contempla apenas indicações e subsídios para a sociedade brasileira e para a comunidade carioca, com vistas a contribuir na elaboração do novo PNE, nas novas diretrizes do CNE e resoluções internas da UFRJ. Dito isso, apontamos um dos problemas marcantes do ciclo dessa política pública desde a sua elaboração até a implementação na IES estudada: não houve uma significativa participação popular ao longo dela. A inserção curricular da extensão nos cursos de graduação foi uma obra de parte dos agentes do próprio campo, mais especificamente do FORPROEX.

Em segundo lugar, lembrando as críticas ao texto do PNE 2001-2010 – de que ele não guardava coerência explícita e articulação entre as metas –, faz-se mister destacar que no PNE 2014-2024 o menor número de metas e a definição de estratégias para cada uma delas conferiu melhor legibilidade ao texto. Porém, quanto à estratégia 12.7 em estudo, ela estava deslocada e incoerente com a conferência temática de educação superior antecessoras do processo de elaboração do texto pelo executivo e na tramitação no legislativo.

Em face do exposto, esperamos que no próximo PNE as propostas de qualificação das atividades acadêmicas sejam feitas de maneira indissociável – se possível, com a interação

¹²⁷ Nem mesmo na sua avaliação pelo presente pesquisador.

dos fóruns de graduação, pesquisa e pós-graduação e todos os de extensão¹²⁸ desde o início do processo, bem como, é claro, com os representantes de setores da sociedade em geral.

Em terceiro lugar, o caminho para qualquer alteração pedagógica do gênero passa pelo CNE e precisa alcançar todos os cursos de graduação do país – diferentemente do proposto no PNE 2001, restrito às IFES. Na linha do que foi dito anteriormente, parece oportuno ao CNE ouvir conjuntamente os distintos representantes de áreas acadêmicas e do restante da sociedade a fim de fomentar a famigerada e defendida indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. E isso desde a discussão de ideias e elaboração de textos.

Em quarto lugar, algumas medidas adotadas na UFRJ merecem ser aperfeiçoadas e expandidas para a curricularização das atividades acadêmicas, como as disciplinas mistas. Ao mesmo tempo, ressaltamos a importância da ideia de programas integrados com ênfases em ensino, pesquisa e extensão da UFPel, os quais podem amparar as disciplinas mistas obrigatórias ou optativas e que os alunos poderão se matricular todos os semestres – como no banco de disciplinas¹²⁹ de formação livre da IES pelotense ou no banco de ações de extensão da UFRJ. Essa proposição se insere na linha de defesa da extensão enquanto atividade formativa indissociável, portanto com necessária previsão nos projetos pedagógicos de cursos e alinhadas ao ensino e à pesquisa. Com isso, procuramos evitar a ONGuização da universidade por meio de ações de extensão pontuais (a cada semestre) de estudantes e sem a garantia de uma reflexão contínua e aprofundada ao longo do curso de formação profissional, isto é, junto ao ensino e à pesquisa.

Em quinto e último lugar, para a extensão deixar de ser um dispositivo burocrático conferidor de harmonia entre os poucos pertencentes e os de fora do campo acadêmico, é necessário, mormente, em escala nacional, transformar o ensino superior (graduação, mestrado e doutorado) em direito de todos os brasileiros. Com efeito, essa modificação poderá colaborar para alterar a situação brasileira na divisão social do trabalho mundial e assumir as cadeias produtivas ou as partes delas mais vantajosas. Não obstante, essa proposição precisa estar alinhada a outras mudanças sociais profundas do Brasil – do contrário, será só mais uma espécie de “messianismo pedagógico” (TRAGTENBERG, 2012, p. 119).

¹²⁸ Interessante observar que o FORPROEX é só de instituições públicas, diferentemente dos fóruns de graduação e de pesquisa e pós-graduação. Trata-se de um aspecto que mereceria ser explorado em outros estudos e que, ao mesmo tempo, viabilizaria a transformação do FORPROEX para Fórum de Pró-Reitores de Extensão “e Expansão” das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.

¹²⁹ Sem esquecer a existência da rede de mobilidade da ANDIFES, estudantes universitários de diferentes partes do Brasil terão maior facilidade para fazer parte de suas atividades acadêmicas de formação livre em outras IES.

Nesse sentido, salientamos que os revolucionários, os intelectuais públicos, os intelectuais orgânicos, os formuladores de políticas públicas (*policymakers*) e outros agentes sociais devem atentar para a formação de uma concorrência entre os diferentes instrumentos de emancipação social e de democratização da universidade. Amiúde, julgamos existir um nível mínimo de fomento de cada uma das possíveis formas de emancipação para que nenhuma delas, em contraponto e isoladamente, se torne um artifício burocrático – como a estratégia 12.7 do PNE 2014-2024.

3.5 Considerações finais do capítulo

O microcontexto político de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFRJ permitiu a análise da burocratização através de cada um dos seus microcontextos (influência, produção do texto e prática), que abrangeram diferentes perspectivas temporais deste campo acadêmico local. Com isso, e sem descuidar dos sombreamentos das escalas nacional e mundial, foi possível situar a interferência direta dos agentes na estruturação e reestruturação do campo acadêmico local através da presente política em estudo.

Esse elitizado microcontexto de influência analisado começou a ser moldado desde o período colonial brasileiro. No período monárquico, os jovens abastados eram enviados para estudar na Europa. Só com a chegada da família real portuguesa ao Brasil é que foram abertas as primeiras instituições acadêmicas oficiais no Rio de Janeiro para esse mesmo público. A partir dessa descrição aquiescemos a ideia de Pierre Bourdieu relativa ao Estado enquanto metacampo que produz os campos e, *pari passu*, é produzido. Sublinhamos, ainda, a posição subordinada-dependente nacional em formação no campo acadêmico mundial.

Quanto ao início do período republicano, as ponderações do sociólogo francês referentes ao Estado puderam ser reafirmadas no que diz respeito à fundação da Universidade do Rio de Janeiro, sobretudo, à sua transformação em Universidade do Brasil, na Era Vargas, pois havia a percepção da importância da concentração e domínio do capital cultural na antiga capital do país. Paralelamente a esse processo, a extensão ganhou espaço no movimento estudantil e nas ações do ISEB.

Apontamos também que nos anos que se seguiram, com a mudança do Distrito Federal para Brasília e com o golpe militar de 1964, houve a mudança do nome da instituição para

Universidade Federal do Rio de Janeiro e foram impostas significativas alterações organizacionais na educação superior brasileira – algumas delas gestadas nessa mesma instituição. Tais mudanças qualificaram a instituição, sobretudo, em relação à pesquisa, porém não desfizeram o seu caráter elitista¹³⁰.

Após a redemocratização do país, na década de 1980, o caráter seletivo e excludente da universidade se manteve, mas foi criada a Sub-Reitoria de Extensão (SR-5), em compensação. Com o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, a UFRJ sofreu com a falta de investimentos e com a intervenção no processo de nomeação da reitoria. Indicamos também que após a aprovação da LDBEN/96 houve uma profusão de cursos de graduação em faculdades e centros universitários, os quais aparecem até a contemporaneidade no cenário fluminense como um anteparo à pressão por ingresso nessa prestigiada instituição pública, gratuita e de qualidade.

Apontamos ainda que no início do século XXI, ocorreram mudanças qualitativas na composição do campo universitário nacional e local, pois foram implementadas ações afirmativas para acesso às universidades federais. Com isso, foi contra-atacado o fenômeno da pressão de homogeneização social e racial presente no sistema-mundo e na composição dos campos. Por outro lado, quanto aos aspectos quantitativos, apesar da duplicação nas vagas da UFRJ nesse mesmo período, podemos afirmar, em resumo, que essa escala do campo acadêmico continua seletivo – com cursos de graduação e pós-graduação para uma fração da sociedade – e com atividades de extensão (aos de fora-do-campo) procurando contrabalançar esta característica¹³¹.

A UFRJ, enfim, tem um histórico de alta seletividade e de prestígio – este ora associado à produção científica –, tratando-se, pois, de um agente coletivo dominante no campo acadêmico nacional, mas em uma posição intermediária no interior da escala mundial. Vale lembrar que para explicar uma estratégia de um agente no interior do campo acadêmico, segundo Bourdieu, deve-se levar em conta a sua posição neste mesmo espaço. Nesse caso, a curricularização da extensão universitária representou estar vinculada a essa característica brasileira de baixo investimento em educação superior e, por isso, de pouca formação de mão-de-obra intelectualizada no cenário mundial. Nesse sentido, entendemos que a extensão cumpriu, em maior ou menor medida ao longo da história, um papel burocrático estrutural de

¹³⁰ O Ministério da Educação, nesta época, centralizou o direcionamento da extensão universitária.

¹³¹ Sem esquecer as IES cariocas de menor prestígio que desempenham função de anteparo aos cursos de prestígio da UFRJ.

manutenção deste microcontexto de influência, conferindo harmonia entre os poucos pertencentes ao campo e o contingente de forâneos no plano nacional. Faltou nesse microcontexto, porém, um detalhamento das questões relativas às interferências dos agentes na estruturação do campo acadêmico atinentes aos aspectos pedagógicos e organizacionais aludidos à extensão, os quais foram discutidos nos microcontextos de produção do texto e da prática.

O microcontexto de produção de texto permitiu a análise das principais ações dos agentes na elaboração das diretrizes institucionais relativas à inserção da extensão nos currículos de cursos de graduação e de outras implicadas a ela. Exemplificou-se esse processo com a análise da Gestão 2005-2011 da PR-5, que procurou garantir que 20% dos créditos dos cursos de graduação fossem em atividades extensionistas, bem como tentou criar a câmara de extensão. Em ambos os pleitos essa gestão fracassou.

Em contraste, durante a Gestão 2011-2015 da PR-5 foram criadas as diretrizes institucionais reguladoras da inserção de 10% das atividades nos cursos de extensão, bem como a resolução das disciplinas mistas e a modificação dos critérios de progressão na carreira docente que passaram a obrigar o desempenho em todas as atividades acadêmicas. Apontamos, ainda, no final da Gestão 2015-2019 da PR-5, a criação do Conselho de Extensão Universitária (CEU) na estrutura superior administrativa.

Em linhas gerais, nesses 15 anos, os agentes ligados à extensão conseguiram valorizá-la (e valorizar-se) no interior do campo acadêmico local. A institucionalização dessa atividade andou em paralelo com a expansão e democratização dos cursos de graduação, todavia insuficientes para o cenário fluminense. Nessas condições, consideramos a extensão como um dispositivo burocrático conferidor de harmonia entre os pertencentes e os aliados da UFRJ. Além disso, a concepção processual da atividade extensionista prevaleceu durante as três gestões da PR-5, pois procuraram se articular com o ensino de graduação e a combater ações de cunho assistencialista e com fins lucrativos, mas avançaram pouco em direção à efetivação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Isto é, a ligação graduação-extensão pareceu ser a antípoda da pós-graduação-pesquisa e a participação popular na criação dos textos institucionais e na gestão acadêmica, em geral, não apareceu nos registros. Assim, essa foi uma estratégia dos agentes internos no campo universitário local que não afetou significativamente a sua composição nem vislumbrou mudanças mais ambiciosas da sociedade brasileira.

Podemos alegar ainda que o pragmatismo dos acordos possíveis desse microcontexto de produção de texto foi uma característica corporativista-burocrática imanente do próprio campo acadêmico no que pese às estratégias dos agentes procurando ascender na sua hierarquia e resguardando a autonomia e seletividade do mesmo. Com isso, desvela-se que as posições mais radicais (ideológicas) do contexto e/ou microcontexto de influência podem ter sido blefes, pois, em termos de políticas públicas educacionais, as mudanças desde o início não procuram romper com o estado das coisas (perpetradas pelo Estado).

As conclusões acerca do microcontexto da prática não foram muito diferentes da elaboração dos textos institucionais. A inserção de 10% de créditos em atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da UFRJ começou a ocorrer antes mesmo da publicação da Resolução nº 7 de 2018 do CNE, que versa sobre o assunto. Todavia, na maioria dos cursos, a extensão estava situada na carga horária optativa e, segundo uma professora com cargo na PR-5, nem todos os projetos vinculados a essas ações possuíam pertinência social, em 2019. Percebemos também que apenas um quarto dos cursos de graduação na UFRJ implementou a política sob a forma de Requisitos Curricular Suplementar de forma obrigatória, conforme a recomendação da PR-5. E apenas alguns poucos cursos se valeram das disciplinas mistas para cumprir parte dessa obrigação.

Ao focarmos nos aspectos positivos, é preciso destacar a opção da UFRJ em não aumentar a carga horária dos cursos em geral, porque o contrário disso poderia interferir nas taxas de retenção dos estudantes e, por sua vez, tornar esta instituição ainda mais seletiva e excludente. Além do mais, em se tratando de atividades de livre escolha dos estudantes e menos engessadas do que as disciplinas obrigatórias, é possível supor que a inserção da extensão possa colaborar por reduzir o nível de retenção de vagas.

Em suma, a curricularização da extensão na UFRJ foi uma estratégia de agentes vinculados ao movimento extensionista, sem registros de participação popular no processo e na gestão dos cursos – apesar de haver, segundo os interlocutores, uma interação entre docentes e as comunidades circunvizinhas. A concepção processual da atividade foi reafirmada quanto à sua dissociação com as de pesquisa, no plano formal. Com efeito, nesse contexto de restrição de acessos aos títulos de distinção social (diplomas) somado à democracia relativa imperante na universidade – que garante a hegemonia professoral –, a fase inicial da curricularização da extensão trouxe indícios de ter sido apenas mais um dispositivo burocrático-permanente lançado por agentes no interior do campo acadêmico.

Para tanto, o microcontexto político da UFRJ indicou um quadro de continuidade das regras de funcionamento deste burocrático campo acadêmico, mas com a inovação paliativa da curricularização da extensão como forma diminuir o distanciamento da instituição com o restante da sociedade. Em outros termos, a estratégia política de curricularização da extensão sofreu do “conservadorismo moderado” denominado por Edson Passeti (2007), pois entendemos que essa medida não procurou romper em nenhum momento com a estrutura do jogo de distinção social. Não poderia ser diferente, porque o *habitus* acadêmico é invariavelmente burocrático, uma vez que os campos são monopólios garantidos pelo Estado e obedecem a uma lógica de funcionamento incapaz de promover uma revolução social. Da mesma forma, as políticas públicas são eminentemente reformistas (neste caso, nem ao menos estruturais) e sem pretenderem alterar a ordem vigente, isto é, são apenas formas de reorganizar o Estado.

Indicamos ainda que a transformação do particular que se faz crer universal realizado pela burocracia é um fenômeno inerente à atuação dos agentes nos diversos campos sociais – cada vez mais atomizados/especializados –, bem como é próprio da divisão social do trabalho na sociedade urbano-industrial moderna. Em nosso entendimento, a presente estratégia política de extensão investigada, por sua vez, tentou retomar parte das características perdidas de organização e troca de conhecimentos das nossas sociedades tribais para a universidade atual. Porém, tal dispositivo buscou resolver apenas parcialmente o problema identificado de separação da universidade com o conjunto da sociedade.

Os resultados/efeitos da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação da UFRJ, em resumo, indicaram uma modificação importante no trato com esta atividade, a qual passou a fazer parte do processo formativo dos estudantes, porém ainda isolada do ensino e da pesquisa. Para tentar contornar esse quadro, em que a extensão aparece na concepção processual e como um dispositivo burocrático, sugerimos aos envolvidos na gestão da UFRJ (membros internos e externos da sua comunidade) e dos envolvidos nos processos de construção de políticas nacionais de educação (não só aos profissionais da área) para que libertem os cursos cativos de graduação, mestrado e doutorado para todos os brasileiros. Além disso, enfatizamos a necessidade de que sejam fomentadas atividades acadêmicas indissociáveis, com destaque à ideia de disciplinas mistas obrigatórias e optativas interligadas aos programas integrados de ensino-pesquisa-extensão com acesso irrestrito a todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão principal que estruturou essa pesquisa foi a burocratização da universidade circunscrita no espaço-tempo pela trajetória da estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação das IES brasileiras. Com efeito, o estudo demandou uma reflexão sobre o papel da extensão na estrutura burocrática acadêmica semiperiférica nacional e a coleta e análise de informações, predominantemente documentais, relativas às ações e representações sociais dos agentes envolvidos na elaboração da referida estratégia política e na sua implementação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Com um recorte “indisciplinar” de pesquisa – que envolveu o acesso aos cursos de graduação e a extensão propriamente dita ou através do ensino, da pesquisa e da gestão –, analisamos as ações e representações dos agentes acadêmicos e políticos na construção da estratégia política de inserção curricular da extensão nos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e de 2014-2024, e na Resolução nº 7 de 2018 do Conselho Nacional de Educação.

Ressaltamos que o PNE 2001 foi do início ao fim peculiar: a proposta da sociedade brasileira foi uma criação dos profissionais da área, mas sem a meta de inserção da extensão restrita aos cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. Tal meta foi implantada por meio de uma emenda em plenário por intermédio do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX). A defesa em plenário do deputado Clementino Coelho (PPS/PE) resumiu a essência da proposta que permanece até hoje: “É uma espécie de serviço civil [obrigatório] em paralelo com o serviço militar”.

No PNE 2014 também reapareceu a ideia de curricularização da extensão nos cursos de graduação enquanto uma estratégia; não mais uma meta. Apesar de estar no documento base do CNE com subsídios à elaboração do PNE, novamente tal estratégia não apareceu na proposta provinda do documento construído dos eventos dos profissionais da educação. Dessa vez, ressurgiu no processo de elaboração pelo Ministério da Educação, com sua inclusão no Projeto de Lei do Executivo enviado ao Congresso Nacional. Nesse trâmite, o MEC ampliou a inserção da extensão para os cursos de graduação de todas IES. E no que parece ter sido um lapso dos envolvidos na redação do texto, a estratégia política de curricularização da extensão foi desconsiderada do contexto em que vinha sendo defendida enquanto parte da qualificação da educação superior e, por conseguinte, a sua localização não foi na alçada da Meta 13

referente ao tema, porém na Meta 12 referente à (insuficiente) expansão de vagas – reforçando, assim, o papel compensatório da extensão.

A Resolução nº 7 de 2018 do CNE, que estabeleceu as diretrizes somente da extensão universitária, foi produto do seu próprio campo – composto por docentes ligados a causa, com ênfase ao FORPROEX – e sem a participação dos estudantes ou ainda de representantes de outros setores da sociedade brasileira. Embora provindo de um processo unilateral, essa resolução está muito bem referenciada na concepção crítica de extensão e é capaz de orientar com clareza formas de curricularização da atividade extensionista.

De forma geral, os processos de construção dos textos referentes à curricularização da extensão foram produzidos e perpassados por conjunturas que favoreceram o seu caráter burocrático-permanente. Obviamente, não esperávamos uma política pública educacional revolucionária, pois foram ações levadas a cabo no limite da manutenção e regulação do Estado sobre o funcionamento deste microcosmo. Em outros termos, as ações dos agentes ligados à extensão novamente obedeceram ao princípio burocrático de conferir harmonia entre os pertencentes e os de fora-do-campo acadêmico. O fomento à extensão no PNE 2014, em específico, foi desacompanhado de uma significativa democratização do acesso às universidades. Este baixo investimento em educação superior indicou a perpetuação da condição semiperiférica do Brasil no mundo.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi o lócus de apreciação da implementação da estratégia política de curricularização de extensão. Essa instituição enquanto agente-coletivo ocupa uma posição dominada no campo acadêmico e universitário mundial desde a criação de suas primeiras unidades formadoras no século XIX, porém, na escala nacional e no Rio de Janeiro, está em uma posição dominante – respaldada principalmente pela sua produção científica e sua alta seletividade.

Do ponto de vista histórico-organizacional, a extensão teve baixo prestígio na UFRJ, confirmada pela recente criação de um órgão deliberativo central para tratar das atividades. Na mesma perspectiva, sublinhamos que existe na instituição uma hegemonia dos professores nos órgãos deliberativos e a participação dos estudantes e da comunidade-externa ocorrem de maneira alegórica – em acordo com a LDBEN/96 –, inclusive no órgão consultivo de extensão.

A UFRJ, imersa em contradições, segue uma progressiva e progressista mudança institucional, como percebemos a partir dos resultados da nossa análise do contexto da prática

de curricularização da extensão. Nesse sentido, é importante destacar que desde o início deste século parte dos seus professores tem buscado alterar o quadro elitista da universidade – como nos casos da duplicação de vagas e da adoção de ações afirmativas, apoiadas pelo governo federal.

Entretanto, especificamente sobre este estudo, os resultados do contexto da prática demonstraram que a fase inicial de curricularização da extensão trouxe indícios desta ação político-intelectual ser apenas mais uma estratégia burocrático-permanente de agentes no interior do campo acadêmico, pois não foi elaborada sob a égide da abertura e democratização absoluta da universidade e sequer vislumbrou o início de um movimento ou uma tendência de mudanças mais profundas da condição institucional e brasileira no interior campo acadêmico mundial. Nessa perspectiva, criticamos que a maior universidade federal brasileira não é grande o suficiente para atender em cursos de graduação aos estudantes fluminenses ou ao menos os cariocas recém-formados no ensino médio – até porque a CF/88 e a LDBEN/96 não garantiram o direito à educação superior a todos os brasileiros nem os últimos dois PNEs se propuseram a isso.

Por fim, sublinhamos que a estratégia política de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras, mesmo que a contragosto dos seus proponentes, trouxe indícios de ter sido apenas mais um dispositivo técnico-burocrático sistêmico, o qual possivelmente colaborará com a manutenção e funcionamento do campo acadêmico em suas distintas escalas.

Apesar de tudo, entendemos que a situação ainda poderá ser modificada. Por isso, não nos furtamos de indicar a premência da abertura das universidades para todos os brasileiros, a qual deve estar acompanhada de mudanças sociais, econômicas e políticas profundas. Além disso, sugerimos a promoção de extensão crítica e indissociável do ensino, da pesquisa e da gestão (com participação da comunidade interna e externa), com destaque para o recurso de disciplinas mistas optativas e livres atreladas a programas acadêmicos unificados a serem ofertadas a todos os estudantes universitários.

A despeito dos importantes avanços deste trabalho para os estudos em extensão universitária, como para a área de educação superior em geral, restaram algumas lacunas de pesquisa a serem exploradas. Quanto à fase de produção de texto, permanece a necessidade de coletar e analisar uma maior quantidade de materiais referentes à atuação do FORPROEX ainda no âmbito do PNE 2001-2010, bem como de procurar ouvir outros agentes implicados

com a educação superior, como o Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação, agentes do setor privado e membros de movimentos sociais. Essa mesma crítica vale para o PNE 2014-2024, acrescentando a investigação de informações mais precisas sobre a atuação do governo federal (Ministérios da Educação) e do Conselho Nacional de Educação referente à elaboração deste documento. No que diz respeito à Resolução nº 7 de 2018 do CNE, caberia uma comparação com outras diretrizes implicadas às demais atividades acadêmicas.

Evidentemente, por questões envolvendo tempo e recursos, a política de curricularização de extensão não pôde ser analisada a fundo em todos os cursos da UFRJ, assim como os seus moderados efeitos reformistas na formação discente, na atuação docente e nas comunidades. Faltou, também, investigar as reestruturações do campo acadêmico e dar voz aos agentes situados no lado oposto à extensão – isto é, relacionados com a pesquisa e pós-graduação. Nessa linha, a realização de entrevistas com os funcionários terceirizados da UFRJ parecem ser igualmente auspiciosas, pois esta categoria de trabalhadores é a representante perfeita dos de fora-do-campo (e localizados fisicamente na universidade). Por meio dessas entrevistas, haveria a oportunidade de entender melhor a *illusio* do campo acadêmico e perguntar para esses trabalhadores como é a participação deles na universidade, se eles ou os membros de suas comunidades de origem prefeririam realizar um curso livre de extensão e/ou um curso cativo de graduação e pós-graduação na UFRJ, assim como saber quais as contribuições deles na gestão acadêmica. Poderia ser um possível contraponto a perspectiva dos mistificados do campo local – principalmente dos extensionistas.

Além disso, considerando tanto o destaque temático da internacionalização nos estudos de educação superior quanto o destaque neste estudo da extensão universitária como dispositivo burocrático de um país semiperiférico com baixo investimento em formação acadêmica e em cultura, ciência e tecnologia, julgamos ser relevante a realização de pesquisas que explorem se este tipo de atividade – ou correlata, como os cursos intermediários – podem ser encontrados em países centrais ou em outros em desenvolvimento desempenhando função e intensidade similar no sentido de criar harmonia entre os pertencentes aos campos acadêmicos e os forâneos – neste último caso podendo ser, inclusive, agentes externos a um determinado campo universitário nacional.

Ressaltamos, por fim, que alguns dominantes de certos campos acadêmicos de países emergentes podem ser considerados os extensionistas no interior do campo mundial neste

momento dominado por campos/agente-coletivo do Atlântico Norte – daí, em parte, a importância da mobilidade acadêmica para países centrais e de programas de voluntariado. Da mesma forma, são promissores os estudos sobre a institucionalização da extensão em diferentes IES brasileiras – por exemplo, faculdades e centros universitários públicos e privados de distintas regiões do país –, pois os mesmos esquemas de consagração social internacionais podem ser observados no interior do campo nacional, com a região sudeste como centro do capitalismo cultural do país.

REFERÊNCIAS

- ABOITES, Hugo. Verbetes: Universidades. In: SADER, Emir; JINKINGS, Ivana. **Latinoamérica: enciclopédia contemporânea da América latina e Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2015. Disponível em: <<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/u/universidades>>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Proposta reconhece direção de entidades estudantis como atividade de extensão. 08 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/551550-proposta-reconhece-direcao-de-entidades-estudantis-como-atividade-de-extensao>>. Acesso em: 15 set. 2020.
- ALMEIDA, Silvia Maria Leite. **Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003**. 2006. 389 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. **Relatório Executivo V - Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- ANDRADE, Rubya Mara Munhóz de; MOROSINI, Marília Costa; WIEBUSCH, Eloísa Maria. Desafios contemporâneos da extensão universidade: da invisibilidade à curricularização. In: X Congresso Ibero-americano de Docência Universitária (CIDU), 2018, Porto Alegre/RS. **Anais...** – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019, 2000 p. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/177.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- AROCENA, Rodrigo. Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?. **Cuadernos de Extensión**, n. 1, p. 9-17, Montevideo: Universidad de la República, 2011. Disponível em: <<http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>> Acesso em: 09 jul. 2018.
- ÁVILA HUIDOBRO, Rodrigo; ELSEGOOD, Liliana Mercedes; GARAÑO, Ignacio; HARGUINTEGUY, Facundo Martín. **Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento**. Buenos Aires: UNDAV, 2014.
- BALL, Stephen. **Education reform: A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; COSTA, Fábio Luciano Oliveira. Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI: algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 20, n. 64, p. 17-46, 2015.
- BENETTI, Pablo Cesar; SOUSA, Ana Inês; MAIA, Selene Alves; SOUZA, Maria Helena do Nascimento. Inscripción de créditos en los cursos de graduación de la Universidad Federal de

Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. In: Congreso Iberoamericano de Extensión Universitária, 11., 2013, Quito. **Anais...** Quito, 2013.

BENETTI, Pablo Cesar; SOUSA, Ana Inês; SOUZA, Maria Helena do Nascimento. Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 25-32, 2015a.

BENETTI, Pablo Cesar; SOUSA, Ana Inês; SOUZA, Maria Helena do Nascimento. **Guia de Creditação da Extensão na UFRJ**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015b.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 159-175.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: Case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Alta costura e alta cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Trad.: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de século – Edições Sociedade Unipessoal, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Economia de bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Trad.: Mariza Corrêa. 9ª ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 155-197.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Trad.: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **La Noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. O três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad.: Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)** Trad.: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de Maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação. Brasília; 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6096, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007, Seção 1, p. 7. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 21.321, de 18 de Junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 20 jun. 1946, Seção, p. 9256. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8393, de 17 de Dezembro de 1945. Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 20 dez. 1945, Seção 1, p. 18926. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8393-17-dezembro-1945-458284-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Diário da Câmara dos Deputados, Ano LV - Nº108 .15 de Jun. de 2000 – Brasília/DF. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD15JUN2000.pdf#page=>> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 1658/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011d. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=885881&filename=EMC+2556/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 1814/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011k. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=884096&filename=EMC+1814/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 1850/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011i. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=884153&filename=EMC+1850/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 1903/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011m. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=884220&filename=EMC+1903/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 2154/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011n. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=884713&filename=EMC+2154/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 2189/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011p. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=884747&filenome=EMC+2189/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 2329/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011o. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=885175&filenome=EMC+2329/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 2520/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011q. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=885821&filenome=EMC+2520/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 2556/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011e. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=883393&filenome=EMC+1658/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 267/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011g. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=876202&filenome=EMC+267/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 2839/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011r. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=886936&filenome=EMC+2839/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 296/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011h. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=876872&filenome=EMC+296/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 30/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011f. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=874968&filenome=Tramitacao-EMC+30/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 564/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011a. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=880062&filenome=EMC+564/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 735/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011j. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=880985&filenome=EMC+735/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 736/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011i. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=880986&filenome=EMC+736/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Emenda Modificativa apresentada na Comissão nº 959/2011 ao PL8035/10 – Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2011b. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=881590&filenome=EMC+959/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018: dados do Estado do Rio de Janeiro**. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015** [recurso eletrônico]. 2. ed. Brasília : Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Série Histórica por Município: Número de cursos, Matrículas, Concluintes, Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos – (Censo) 1991 a 2010**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE): Meta 12: Educação Superior (Ensino de Graduação)**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>> . Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.759, de 20 de Agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 ago. 1965, Seção 1, p. 8554. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 452, de 5 de Julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 10 jul. 1937, Seção 1, p. 14830. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968, Seção 1, p. 10369. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 608 de 3 de out. de 2018. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira; 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7 de 7 de dez. 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; 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Arquivos das Diretrizes da Política de Extensão (Convite da Audiência pública do dia 17/9/2018; Texto-referência com a Minuta de Projeto de Resolução; Áudio da Audiência Pública). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15993:audiencias-e-consultas-publicas>> Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Parecer do Relator do PL8035/10 – Câmara dos Deputados. BRASÍLIA/DF, 2011c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=947081&filename=Tramitacao-PRL+1+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: INEP, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485349> Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei n. 8035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421>. Acesso em: 5 out. 2019.

BRAUDEL, Fernand. **A dinâmica do capitalismo**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BURRELL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**: elements of the sociology of corporate life. London: Heinemann Educational Books, 1979.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; MICHELON, Francisca Ferreira; PIVA, Evandro; MOTA, Mateus Schmeckel. A extensão na Universidade Federal de Pelotas: perspectivas a partir de estudo de desempenho no PROGRAMA DE EXTENSÃO PROEXT-MEC 2015. **Expressa Extensão (UFPel)**, v. 19, nº. 1, p. 143-153, 2014.

CARVALHO, Jose Murilo de. Political Elites and State Building: The Case of Nineteenth-Century Brazil. **Comparative Studies in Society and History**, v. 24, n. 3, p. 378-399, 1982.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 189-202, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. Responsabilidade social e avaliação da educação superior no Brasil: algumas considerações. In: CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; SARMENTO, Dirléia Fanfa (Org.). **Extensão Universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2011, p.65-73.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) - 2001. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1, p. 143-148, 2003.

CERETTA, Luciane Bisognin; VIEIRA, Reginaldo de Souza. **Inserção curricular da extensão: aproximações teóricas e experiências: Volume VI**. Criciúma (SC): UNESC, 2019.

CHAUI, Marilena de Souza. Universidade: Por que e como reformar? (Seminário). 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra9.pdf>> Acesso em: 09 jul. 2018.

CNE – Conselho Nacional de Educação. Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília: CNE, 2009. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/colaboracao/pne_final_11_08_2009.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

CNE/CONEB – Conselho Nacional de Educação/Conferência Nacional da Educação Básica. Documento final. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/livro_coneb_vol1_sl.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

CNE/CONEEI – Conselho Nacional de Educação/Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documento Base da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/documento_base_final.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

CNE/CONFETEC – Conselho Nacional de Educação/Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2007. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/anais_confetec.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

CNE/FNES – Conselho Nacional de Educação/Fórum Nacional de Educação Superior. Documento Base para o Fórum Nacional de Educação Superior. Brasília: CNE, 2009. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/docref_fnes.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

COELHO, Geraldo Ceni. La extensión universitaria y su inserción curricular. **Interfaces (UFMG)**, v. 5, n. 2, p. 5-36, 2017.

CONAE – Congresso Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte: APUBH, 1997. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>> Acesso em: 03 out. 2019.

CONAE. Ata da 1ª reunião ordinária da Comissão Nacional da CONAE, realizada em 21 de outubro de 2008. Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/ata_1_21102008.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

CONAE. Documento Final. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

CONAE. Documento Referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2009. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/doc_base_conae_revisado2_sl.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

CORADINI, Odaci Luiz. Os Professores de Ensino Superior como Objeto de Estudo e a “Sociologia Prática”. **Política & Sociedade**, v. 17, n. 38, p. 191-223, 2018.

CÔRTEZ, Soraya Maria Vargas; LIMA, Luciana Leite. A contribuição da sociologia para a análise de políticas públicas. **Lua nova**, São Paulo, n.87, p. 33-62, 2012.

CPDOC/FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB (verbete). Rio de Janeiro, sem data. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-superior-de-estudos-brasileiros-iseb>> Acesso em: 27 jan. 2020.

CPDOC/FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. A Era Vargas: dos anos 20 a 1945, Diretrizes do Estado Novo (1937 -1945): Universidade do Brasil, sem data. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/UniversidadeBrasil>> Acesso em: 27 jan. 2020.

CRES – Conferência Regional de Educação Superior. **Declaração**. Cartagena de Índias/Caracas: IESALC, 2008. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/008897.shtml>> Acesso em: 03 out. 2019.

CSEAM - Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. **Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República** [Documento]. Montevideo: Extensión Universidad de la República, 2011. Disponível em: <http://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/documentos_de_trabajo/documento%20lineamientos%20generales-cseam-11-2011.pdf> Acesso em: 09 jul. 2018

CUNHA, Luiz Antônio. Autonomia universitária: teoria e prática. In: Vessuri, Hebe. **Universidad e investigación científica**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2006. p. 13-31.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO; Luciano Mendes; VEIGA; Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

CUNHA, Maria Isabel da. A indissociabilidade do ensino coma pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.), **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara/SP: Junqueira & Marins, 2012. p. 17 – 38.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O plano nacional de educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 162-180, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 790-811, 2011.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; GOMEZ, Simone da Rosa Messina; ROSSO, Gabriela Paim. Creditação da extensão universitária no currículo dos cursos de graduação: estado do conhecimento. **Políticas Educativas**, v. 11, n. 2, p. 17-36, 2018.

DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. Curricularização da Extensão: Potências e desafios no contexto da gestão acadêmica. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2015. p. 7185-7201. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20159_9517.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

DELGADO DE CARVALHO, Carlos. **História da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca. Secret. Mun. de Cultura, Dep. Geral de Doc. E Inf. Cultural, 1990.

DIAS DA MOTA, Ivan; PLAZA TENA, Lucimara; COÊLHO DE SÉLLOS-KNOERR, Viviane. O novo marco regulatório da extensão universitária no Brasil: uma contribuição para a política de promoção humana. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 15, n. 3, p. 79-110, dez. 2019.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas**. 1985. 180 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1985.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Distrito Federal (UDF): construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). 2ª ed. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2011. p. 37-50.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 17-36, dez. 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. O título de doutor honoris causa ao rei dos belgas e a criação da URJ. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, p. 1-10.

FORPROEX – Fórum das Pró-Reitorias de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão Universitária e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

FORPROEX – Fórum das Pró-Reitorias de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano nacional de extensão universitária**. Ilhéus: EDITUS, 2001.

FORPROEX. XXXVI Encontro Nacional do FORPROEX - Carta de Goiânia. **RENEX**, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php?option=com_content&view=article&id=148:carta-de-goiania>. Acesso em: 24 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

G1. No Brasil, 40% dos jovens com ensino superior não têm emprego qualificado. 11/08/2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/08/11/no-brasil-40percent-dos-jovens-com-ensino-superior-nao-tem-emprego-qualificado.ghtml>>. Acesso em: 17 set. 2020.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê?. Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf> Acesso em: 08 jul. 2018.

GARCÍA-GUADILLA, Carmen. O compromisso social das universidades. In: CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; SARMENTO, Dirléia Fanfa (Org.). **Extensão Universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2011, p.15-21.

GONZÁLEZ, María Noel, GRABINO, Valeria e SANTOS, Carlos. Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República. In: SANTOS, Carlos A. de et al. **Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión**, 1ª ed, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017, p. 111-128.

HAESBAERT, Rogério. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. In: Encontro de Geógrafos da América Latina, 10., 2005, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: USP, 2005. p. 6774-6792.

HAESBAERT, Rogério. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 11-24, 2003.

HOJSGAARD, Luz; CHRISTENSEN, María Cecilia. Curricularización de la Extensión. Compromiso académico y social sin fronteras. **La Escalera-Anuario de la Facultad de Arte**, n. 25, p. 67-84, 2017.

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 – CIGU, 15, 2015, Mar del Plata, Argentina. **Anais...** Mar del Plata: INPEAU/UFSC, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136064>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

- JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos-pdf901/as-praticas-curriculares/as-praticas-curriculares.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2018.
- LAFUENTE, Antonio; ORTEGA, María. Modelos de mundialización de la ciencia. **Arbor**, vol. 142, n. 558, p. 93-117, 1992.
- LAHIRE, Bernard. Campo (Verbetes). In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 64-66.
- LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.
- LEFORT, Claude. ¿Que és la burocracia? [Capítulo 1]. In: OSZLAK, Oscar (comp.). **Teoría de la burocracia estatal: enfoques críticos**. Buenos Aires: Editora Paidós, 1984, p. 17-53.
- LOUSTAUNAU, Gabriela; RIVERO, Andrea. Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. **Revista Masquedós**. Nº 1, Año 1, p. 37-45. Tandil, Argentina, 2016.
- LUCE, Maria Beatriz Moreira; MOROSINI, Marília Costa. La evaluación y acreditación de la Educación Superior en Brasil [Avaliação e credenciamento da educação superior no Brasil]. In: José-Ginés Mora; Norberto Fernández Lamarra. (Org.). **Educación Superior Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2005, p. 135-157. Disponível em: <www.uv.es/alfa-acro/documentos/documentosproyecto/acreditacionbrasil.pdf>. Acesso em 08 mar. 2016.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.
- MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.
- MARTINS, Melina Klitzke. **Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ?** Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016. 2018. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MICHELE, Daniel de; GIACOMINO, Marta. 7 Curricularización de la extensión universitaria. Primeras experiencias en la UNER. In: OYARBIDE, Fabricio; CASTRO, Jorge Orlando. **Los caminos de la Extensión Universitaria Argentina**. 1ª ed. Santa Rosa: Universidade Nacional de La Pampa, 2015, p 97-117.
- MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230011, 2018.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **A Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968 - 1995)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2001. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/484330/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+em+peri%C3%B3dicos+nacionais+%281968-1995%29/2c9adc20-a650-4c74-ac98-68678e134dc1?version=1.3>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Prólogo. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). 2ª ed. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2011. p. 7-19.

MOTTA, Marly. Verbetes: Pereira Passos. In: ABREU, Alzira Alves de (Coord.). **Dicionário da Política Fluminense**. Atlas Histórico do Brasil - FGV, s/d. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/verbetes/pereira-passos>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

MUJICA, José. Discurso na Rio+20 – Conferência das Nações Unidas pelo desenvolvimento sustentável, realizada no Rio de Janeiro em de 20 de junho de 2012. In: Hum Historiador [sítio eletrônico]. Texto do discurso proferido por José “Pepe” Mujica na Rio+20. 10/01/2013. Disponível em: <<https://umhistoriador.wordpress.com/2013/01/10/texto-do-discurso-proferido-por-jose-pepe-mujica-na-rio20/>>. Acesso em: 17 set. 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice. Campo cultural (Verbetes). In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 103-109.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.), **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 57-72.

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

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. **A “Educação Ideológica” no Projeto de Desenvolvimento Nacional do ISEB (1955-1964)**. 2006. 280 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o Círculo das Matrizes Epistêmicas. **Cadernos Ebape.br**, v. 14, n. 1, p. 24-46, 2016.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Tragtenberg Revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas e a burocracia flexível. **RAP. Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, p. 127-144, 2002.

PASSETTI, Edson. Poder e anarquia. Apontamentos sobre o atual conservadorismo moderado. **Verve** (PUCSP), v. 12, p. 11-43, 2007.

POLANCO, Xavier. La ciencia como ficción. Historia y contexto. In: SALDAÑA, Juan José (ed.). **El perfil de la ciencia en América**. México: Cuadernos de Quipu 1. Sociedad Latinoamericana de Historia de las ciencias y de la tecnología, 1986, p. 41-56.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época**. Trad.: Fanny Wrabel. 2ª ed. Rio de Janeiro: Compus, 2000.

QUEIROZ, Andréa Cristina de Barros. A Trajetória da UFRJ: Patrimônio, Memória e Acervos. In: SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO E DEMOCRACIA, 1., 2018, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, v. 2, 2018, p. 402-413.

RESENDE, Márcia Colamarco Ferreira; ALBUQUERQUE, Lucimar Magalhães de; MOREIRA, Tatiane dos Reis; BORGES, Brenda Kelly Nunes de Oliveira. A curricularização das práticas de extensão na PUC Minas. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 1, n. 2, p. 88-103, 2017.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. São Paulo: Campus, 2003.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel da. A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.), **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p.13-29.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de. (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 13-29.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 453-475, 2008.

SANTOS, Ana Paula Fliegner dos. **Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário – Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul (SC)**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

SERVA, Fernanda Mesquita. **Educação Superior no Brasil: Um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária**. 2020. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Extensão Universitária no sentido do ensino e da pesquisa. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.), **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 91-105.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. A Reforma do Ensino Secundário. In: SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 205-215.

SOUSA, Ana Inês. Diretrizes da Curricularização da Extensão. Seminário de Cultura e Extensão: Desafios da Cultura e da Extensão na Universidade, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/52IPsPQrVTI>>. Acesso em: 16 de abr. 2020.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2010.

SOUSA, Ana Luiza Lima. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos falar sobre isso? In: FARIA, Dóris Santos de (Org.), **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 107-126.

SOUZA, Maria Verônica de. **A CONAE 2010 e os apontamentos para a política de valorização docente**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A Universidade de Coimbra, nossa universidade ao tempo da Colônia, não teve sucessora com a Independência (Capítulo 3). In: TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. p. 65-69.

TOMMASINO, Humberto; RODRÍGUEZ, Nicolás Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. **Cuadernos de Extensión**, Nº 1, p. 19-39, Montevideo: Universidad de la República, 2011. Disponível em: <<http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>> Acesso em: 09 jul. 2018.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Ponto-e-Vírgula. Revista de Ciências Sociais**. N. 5, São Paulo, 2009 [1979].

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1977.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: UNESP, 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3ª ed. São Paulo: UNESP, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. **Teoria e ação libertárias**. São Paulo: UNESP, 2011.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Balanço da Gestão 2015-2019. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2019/06/balanco-de-gestao-ufrj.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2020.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Resolução CEG 02/2003 - Normas básicas para formulação do Projeto Pedagógico e organização curricular dos cursos de Graduação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/PR-1/CEG/Resolucoes/2000-2009/RESCEG-2003_02.pdf> Acesso em: 14 mar. 2020.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Resolução CEG 03/2014 - Autoriza a criação e inserção nos currículos de graduação de disciplinas de natureza mista. Rio de Janeiro, 2014a. Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/PR-1/CEG/Resolucoes/2010-2019/RESCEG-2014_03.pdf> Acesso em: 14 mar. 2020.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Resolução CEG 04/2014 - Altera e Complementa a Resolução CEG 02/2013. Rio de Janeiro, 2014b. Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/PR-1/CEG/Resolucoes/2010-2019/RESCEG-2014_04.pdf> Acesso em: 14 mar. 2020.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Resolução CEG 02/2013 - Regulamenta o registro e a inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de

graduação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/2010-2019/RESCEG-2013_02.pdf> Acesso em: 14 mar. 2020.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Resolução CEG 13/2008 - Altera o Art.6º da Resolução CEG 02/2003. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/2000-2009/RESCEG-2008_13.pdf> Acesso em: 14 mar. 2020.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Atualizado em 18/06/2019) [homepage]. Disponível em: <<https://ufrj.br/estatuto-da-ufrj>> Acesso em: 27 jan. 2020.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Galeria de Reitores da UFRJ. Rio de Janeiro, 2021a. Disponível em: <<https://memoria.sibi.ufrj.br/index.php/reitores-da-ufrj>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Organograma da Pró-Reitoria de Extensão (Atualizado em 16/09/2020). Rio de Janeiro, 2021c. Disponível em: <<https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/images/Organograma-da-Pro-Reitoria-de-Extensao-da-UFRJ---PR5---Atualizado-em-16-09-2020.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Organograma da UFRJ. Rio de Janeiro, 2021b. Disponível em: <<https://ufrj.br/a-ufrj/estrutura/>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Plano de desenvolvimento institucional 2012 a 2023: informações institucionais - Reitoria. Rio de Janeiro: UFRJ, jun. 2018.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto de reestruturação e expansão da UFRJ a universidade necessária 2008-2012. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Proposta de plano quinquenal de desenvolvimento para a UFRJ: PDI. Rio de Janeiro: UFRJ, mar. 2006.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Relatório de Gestão (Outubro de 2005 a Junho de 2011) da Pró-Reitoria de Extensão (PR-5). Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Relatório de Gestão (Julho de 2011 a Junho de 2015) da Pró-Reitoria de Extensão (PR-5). Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Relatório de Gestão (Julho de 2015 a Junho de 2019) da Pró-Reitoria de Extensão (PR-5). Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, Sept. 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. The rise and future demise of the world capitalist system: Concepts for comparative analysis. **Comparative studies in society and history**, v. 16, n. 4, p. 387-415, 1974.

WANDERLEY, Sergio. Iseb, uma escola de governo: desenvolvimentismo e a formação de técnicos e dirigentes. **Revista de Administração Pública**, v. 50, n. 6, p. 913-936, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Aspectos metodológico-operacionais da pesquisa¹³²

Essa seção tem o objetivo de detalhar e explicar os principais procedimentos técnico-metodológicos de coleta e análise de materiais (dados) utilizados neste trabalho. A presente investigação foi estruturada com inspiração nos contextos do ciclo de políticas educacionais (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

Inicialmente, analisei o contexto de produção do texto da estratégia política de curricularização da extensão. Em especial, o seu histórico de quase duas décadas de enfrentamentos nas construções do Plano Nacional de Educação 2001-2011, do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e da Resolução nº 7 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação atinente ao tema. Cada um dos três documentos representou uma fase desse contexto, as quais tiveram procedimentos de pesquisa ora particulares ora comuns. Iniciarei, pois, pela descrição da operacionalização da investigação geral e das reflexões atinentes às criações – com base no marco teórico – de categorias provisórias de análise, quais sejam: a extensão propriamente dita ou através do ensino, da pesquisa e da gestão e o acesso aos cursos de graduação.

Eu sigo com a mesma lógica do meu mestrado na análise dos documentos do contexto de produção da estratégia política de curricularização da extensão. É dizer, sem esquecer do objetivo principal da pesquisa e fundamentado principalmente no cotejo que fora realizado entre as concepções de extensão universitária com as críticas as teorias de administração de Tragtenberg, analisei as propostas de extensão propriamente ditas (como oferta de cursos e prestação de serviços para a comunidade não-acadêmica, que não expressam necessariamente ligação com o ensino e a pesquisa), bem como as atividades de extensão através do ensino, pesquisa e/ou gestão (isto é, todas aquelas próximas ou distantes da pedagogia libertária e da autogestão), e do acesso aos cursos superiores a partir de uma perspectiva radical de defesa do direito de educação superior para todos. De forma que a extensão não apareça enquanto compensação a negação plena ou parcial desse direito.

Dessa maneira, estabeleci pontos de observação fora da extensão (testemunhas) para discutir os seus possíveis vícios e virtudes. Descrevi e discuti, igualmente, os principais agentes envolvidos ou excluídos dos processos de construção dos textos e os interesses deles, as antinomias e consensos que se formam nas disputas. Nominei as influências do contexto acadêmico mundial quando estas e outras informações apareceram com maior clareza. Em

¹³² Este texto está na primeira pessoa do singular para destacar as escolhas do pesquisador ao longo do estudo.

resumo, os documentos tiveram aspectos gerais de análise, mas também questões específicas que foram exploradas em atenção ao marco teórico. Cumpre dizer que as limitações de pesquisa acompanharam todo o processo.

Começarei pelo detalhamento e pelas reflexões atinentes aos procedimentos adotados na análise dos materiais relativos ao PNE 2001-2010. Em um primeiro momento desta etapa de investigação, realizei o levantamento de documentos e fontes bibliográficas sobre o processo de elaboração do PNE 2001-2010 na internet (buscador Google, em português) a fim de encontrar o agente responsável pela inserção da presente estratégia política no referido documento e discutir outras questões do estudo. Inicialmente, encontrei documentos relativos aos dois agentes políticos implicados no processo: governo e oposição (“proposta da sociedade brasileira”). De posse dessas duas propostas de Plano, no segundo momento desta etapa de pesquisa, analisei os documentos da seguinte forma: primeiramente, realizei uma leitura flutuante e exploratória em todo material e, depois, sublinhei trechos dos textos referentes ao acesso em cursos superiores ou congêneres, acesso em cursos de pós-graduação, atividades de extensão, atividades de pesquisa, atividades de ensino, gestão universitária. Além disso, a fim de certificar-me que não havia deixado nenhum trecho relevante de fora na leitura realizada, vali-me do formato textual dos arquivos em *Portable Document Format* (PDF) para realizar buscas complementares por termos específicos, tais como: “extensão”, “pesquisa”, “superior”, “universidade”, “acesso”, “comunidade”, “conselho” entre outras palavras.

Depois, organizei os trechos destacados com o propósito de analisar o fenômeno da burocratização empenhada no jogo dos dois agentes do campo do poder e daqueles implicados com ‘parte’ dessa problemática. Isso porque a estratégia política de curricularização da extensão universitária não fez parte das duas propostas. Afinal, não houve representante da causa extensionista nominalmente descrito na elaboração do PNE da “Sociedade Brasileira”, muito menos na do governo.

A meta de curricularização da extensão do PNE 2001-2010 foi inserida no período de tramitação do Projeto de Lei na Câmara dos Deputados por meio de uma emenda da oposição. Com efeito, minha atenção foi centrada na busca de quais agentes defenderam a ideia e lograram sua inserção no Plano. Com efeito, procurei por documentos e informações disponíveis na internet em geral (buscador Google) e nos sítios eletrônicos da Câmara dos Deputados e do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação

Superior Brasileiras (FORPROEX), que foi o principal agente ligado à política extensionista na época.

Conforme exposto no trabalho, o FORPROEX já defendia em documento próprio a inserção curricular da extensão, mas faltava apurar a ligação da ação política dos seus componentes junto aos congressistas. Tentei contato por correio eletrônico com três ex-integrantes do FORPROEX do período compreendido entre o primeiro Congresso Nacional de Educação (1996) até a sanção do PNE 2001-2010. Através da troca de correspondências, averigui que um deles não tinha informações sobre a estratégia política de curricularização da extensão, por não ter se envolvido tanto com a feitura do Plano Nacional de Extensão Universitária – que previa a mesma – quanto com o processo de elaboração da proposta de PNE da “Sociedade Brasileira”. Um dos outros dois professores restantes que, possivelmente, participou diretamente deste “*lobby*”, não me respondeu, enquanto o outro deu a confirmação do feito de seus colegas de FORPROEX através de trocas de correspondências eletrônicas e por entrevista presencial complementar sem roteiro. A entrevista foi gravada com autorização do docente e conduzida em tom de conversa nas dependências da universidade federal na qual trabalha. Nessa entrevista, surgiram as minhas primeiras reflexões sobre as relações de dominação decorrentes dos desequilíbrios de informação presentes neste ato (entrevista) entre agentes do campo acadêmico, mas elas serão abordadas na descrição do processo de coleta de materiais do contexto da prática, até porque desta ocasião me vali majoritariamente da (factual) confirmação da atuação de integrantes do FORPROEX junto aos parlamentares.

Consegui, ainda, contato inicial por meio de aplicativo de mensagem com o ex-deputado Pedro Wilson (PT/GO)¹³³, que no exercício do mandato atuou na Frente Parlamentar em Defesa da Universidade Pública e foi um dos proponentes da Emenda aditiva nº 1, a qual obrigava as instituições federais a inserir a extensão nos currículos dos seus cursos. O ex-deputado se colocou à disposição para falar comigo pessoalmente em Goiás, no ano de 2019. Entretanto, não consegui me deslocar até lá e tampouco notei, nas poucas mensagens trocadas, alguma memória significativa dele em relação à citada meta ou estratégia levantada vinte anos atrás.

Dessa forma, concentrei a pesquisa em documentos referentes à estratégia política educacional no sítio eletrônico da Câmara dos Deputados. Utilizei o termo “extensão” em seu buscador e o resultado foi de 108 menções para os anos de 1996 a 2000. E, ao utilizar o

¹³³ Antigo reitor da Universidade Católica de Goiás e ex-dirigente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

refinamento pela categoria “Educação, Cultura e Esporte”, restaram apenas 18 menções. A maioria delas não era no sentido de atividade universitária, mas de extensão rural, de ‘ampliação’ de algo e em outras vezes estava na expressão “ensino, pesquisa e extensão” de maneira genérica e retórica. A única menção que eu encontrei para a inserção da extensão nos cursos de graduação foi na edição de 15 de junho de 2000 do Diário da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2000). Desse documento digitalizado de 832 laudas, fiz uma busca pela palavra extensão, havendo encontrado citação para a referida estratégia política universitária somente no trecho atinente ao tema de investigação, isto é, na parte condizente à discussão em turno único do Projeto de Lei nº 4.155-B de 1998 (do Dep. Ivan Valente).

Tratou-se de um recorte de 36 páginas no qual fiz uma leitura exploratória em busca de informações sobre a extensão – apoiada por busca pelo termo “extensão” no leitor de PDF. Encontrei tanto a referida meta quanto outros trechos sobre ela, que posteriormente foram recortados, analisados e abordados no capítulo do contexto de produção do texto. Por fim, realizei um balanço do PNE 2001-2010 aprovado e dos vetos presidências com apoio de bibliografia da área e discuti até com certo viés normativo os aspectos atinentes a minha problemática de pesquisa.

Indico que as limitações dessa fase de pesquisa decorreram do acesso aos materiais e do recorte que estabeleci. Quanto ao primeiro ponto, há certa escassez de registros (até as cartas dos encontros nacionais do FORPROEX daquele período estão indisponíveis), bem como indisponibilidade e dificuldade de acesso a alguns agentes para dar entrevistas e o período transcorrido de elaboração do PNE 2001-2010 que corromperam memórias. Quanto ao segundo ponto, eu não tive a mesma generosidade na busca por documentos (ou de seus trechos) e de entrevistas da área de extensão com outras áreas acadêmicas implicadas no meu estudo, quais sejam, a pesquisa, o ensino, a gestão e o acesso às vagas nos cursos de graduação e pós-graduação.

Como já fiz no mestrado, foquei na extensão sem dar a oportunidade proporcional para manifestação de outros agentes do campo. Eu poderia, por exemplo, ter ido atrás de diretrizes e atas de reuniões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP) com vistas a encontrar algum indício de efetivação da extensão crítica através da pesquisa. Ademais, não tive igual acurácia metodológica de um historiador para verificar exaustivamente mais fontes referentes ao fato, é dizer, conseguir checar informação com mais interlocutores, como no caso da ação dos acadêmicos junto aos políticos. Não consegui e não insisti, pois mesmo essas poucas descobertas e detalhes já são bons avanços em relação aos

demais trabalhos da área. Penso que a simples confirmação da inserção pelo FORPROEX no PNE 2001-2010 tenha sido uma relevante contribuição aos estudos de extensão universitária.

Os materiais referentes à elaboração do PNE 2014-2024 estavam mais acessíveis do que no PNE anterior, porque a própria Conferência Nacional de Educação (CONAE) possuía um sítio eletrônico com vários registros, assim como o buscador da Câmara dos Deputados apresentou um número maior de informações e um detalhamento do processo de elaboração do documento. Houve, então, inevitavelmente, uma comparação entre os dois PNEs, mas a análise seguiu a mesma estrutura de exposição e discussão de materiais, e sobressaiu um leve tom avaliativo-normativo ao longo do texto.

Comecei pela busca na internet de fontes bibliográficas e documentais implicadas na elaboração da proposta de Plano Nacional da Educação, na qual a estratégia política de inserção curricular da extensão, em tese, estaria presente. O sítio eletrônico da CONAE 2010, acima mencionado, tinha vários textos de acadêmicos, atas de reuniões e outros materiais – o qual se tornou a fonte principal de informação. Explorei todos os materiais e realizei uma leitura flutuante dos seus conteúdos, selecionando os arquivos que poderiam contribuir com a descrição da burocratização atinente a minha problemática de estudo.

Em um primeiro momento analisei o documento base do Fórum Nacional de Educação Superior criado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que posteriormente subsidiou as discussões da CONAE 2010. Esse texto foi importante para essa investigação, pois permitiu perceber as articulações entre os agentes acadêmicos brasileiros no plano mundial, (re)encontrar a estratégia política de curricularização da extensão e notar a mudança conceitual da atividade, bem como destacar outros trechos implicados na efetivação da extensão crítica através do ensino, pesquisa, gestão e do acesso aos cursos de graduação e pós-graduação. Quanto à análise de atas das outras conferências temáticas, restringi o escopo ao resumo dos principais pontos interligados à problemática de pesquisa.

Em um segundo momento analisei o documento-referência para o CONAE 2010, as emendas aprovadas em cinco ou mais estados e o documento final aprovado. Em nenhuma ocasião apareceu a estratégia política em estudo. Novamente em parte da minha análise centrei minha atenção no principal ponto de interesse, a extensão, e desconsidere os pontos de referência interligados ao mesmo, a pesquisa, a gestão, o ensino e o acesso aos cursos de graduação. No terceiro momento desta etapa de investigação, analisei o texto enviado pelo

Executivo ao Legislativo, destacando as questões relativas à educação superior concernente à minha problemática de pesquisa e comparei com o PNE anterior.

Na sequência, o quarto momento, foquei nas informações presentes nos sítios eletrônicos da Câmara dos Deputados e do Senado e no livro de 2014 que resume todas as audiências públicas, os seminários e as emendas modificativas por meta/estratégia. No buscador do sítio eletrônico do Senado Federal, com a utilização do termo “extensão universitária”, eu não encontrei menções a possíveis mudanças na estratégia 12.7 do PNE, e não procurei outras informações relacionadas à problemática. No texto da publicação de 2014, realizei uma leitura exploratória e notei a presença de novos agentes, diversos daqueles que compuseram a CONAE 2010. Além disso, fiz uma busca pelo termo “extensão” e encontrei somente um evento voltado à extensão tecnológica, liderado pelo deputado Ariosto Holanda. Entrei em contato com o agora ex-deputado, mas não encontrei uma relação dele com a política de curricularização da atividade universitária na troca de mensagem por correio eletrônico nem nos materiais que recebi do antigo parlamentar.

No sítio eletrônico da Câmara dos Deputados e no relatório do Deputado Ângelo Vanhoni estão os resumos das emendas aditivas à estratégia 12.7 referentes à política em investigação¹³⁴. Li todas as emendas feitas à referida estratégia e os respectivos pareceres do relator sobre as mesmas, conforme exposto no corpo do texto da análise. Acredito que as exposições de motivos das emendas dos deputados, que conseguiram fazer alterações no texto, foram satisfatórias para contextualizar os entendimentos deles sobre o assunto, dessa forma não os procurei para entrevistá-los. Mais uma vez, me detive à extensão e não procurei sua possível efetivação através de alguma emenda modificativa que possa ter sido proposta para gestão, pesquisa, ensino e vagas nos cursos cativos, nem mesmo fiz a análise e discussão das concepções de extensão. Por outro lado, fiz isto de maneira breve no quinto e último momento desta etapa de investigação referente à análise da Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, que aprovou o PNE.

As limitações desta etapa de pesquisa se deveram, sobremaneira, por causa das discontinuidades no levantamento de materiais condizentes às características de análise e discussão do problema em estudo. No PNE 2001 havia uma escassez de registros e o PNE 2014, pelo contrário, abundou em materiais pelas inúmeras intervenções e contratemplos em seu processo, tanto é que foi sancionado com quatro anos de atraso. Havendo outras partes da

¹³⁴ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>.

pesquisa a serem exploradas naquele momento, julguei satisfatória a análise da burocratização na produção deste texto e decidi por não me aprofundar nesta parte.

Na sequência de trabalho analisei a produção da Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação – a diretriz das atividades de extensão. É interessante observar que a política é extremamente recente e sua análise só ocorreu a partir do meu terceiro ano de doutorado. Nesta etapa, pela vocação do documento, privilegiei a discussão das concepções de extensão. Fiz uma leitura exploratória do Parecer CNE/CES nº 608/2018, que deu origem à referida resolução, e destaquei trechos do texto para análise e discussão. Inicialmente, considerei suficiente a descrição da burocratização empenhada através destes documentos e até deixei passar batido o texto da minuta discutido na audiência pública convocada pela comissão que elaborou a resolução. Todavia, na fase do contexto da prática, um professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) fez questão de mencionar a importância deste documento e daquela audiência pública. Com isso, voltei ao texto da minuta e escutei o áudio de quase quatro horas da audiência disponibilizado pelo CNE em sua página na internet. Esta nova investida deu profundidade de entendimento tanto à análise da produção deste texto quanto de sua prática na UFRJ, pois algumas contendas internas da antiga Universidade do Brasil foram disputadas na escala nacional do campo acadêmico.

As limitações desta etapa decorreram da sua própria demarcação. No decurso do contexto da prática observei também a pertinência de outras diretrizes reguladoras dos cursos de graduação – como foi o caso do Parecer CNE/CES nº 334/2019, aprovado em 8 de maio de 2019 que institui as diretrizes curriculares nacionais dos cursos superiores – mas não dispendi meu tempo com sua análise, tampouco procurei por uma resolução que normatize a curricularização da pesquisa nos cursos de graduação. Além do mais, não entrei em contato com qualquer um dos componentes da comissão de elaboração da resolução para checar ou confrontar minhas interpretações do texto, bastando os áudios da referida audiência e do parecer.

Apesar de todos os contingenciamentos desta etapa de pesquisa, foi possível descrever a burocratização na produção dos textos. As dificuldades para observar todas as características arroladas foram próprias da complexidade da realidade social em investigação. A arriscada opção de tomar os testemunhos da pesquisa, ensino, gestão e acesso às vagas dos cursos cativos para analisar a extensão foi necessária para evidenciar a ação dos agentes e romper com a visão hagiológica presente neste campo de investigação da educação superior. Além

disso, assim como o PNE de 2014-2024 estava mais ‘orgânico’ e legível – com as metas e estratégias mais coerentes e entrelaçadas –, esta pesquisa em política educacional também procurou acompanhar deste preceito em seu processo de coleta e análise de materiais, isto é, investiguei a estratégia 12.7 sem desconsiderá-la da meta 12.

Entendo, por fim, que com a feitura deste contexto da produção de texto, além dele dar suporte à análise do contexto da prática, consegui dar uma importante contribuição ao campo de educação superior brasileiro, principalmente ao campo de extensão universitária, no que diz respeito ao detalhamento do surgimento da estratégia 12.7 do PNE 2014-2024 e no desvelamento dela enquanto uma ação burocrática de agentes acadêmicos e políticos.

Doravante, cumpre descrever o processo de análise do contexto da prática. Esta etapa sofreu uma significativa mudança daquilo que pensei no início da pesquisa, por conta das recomendações no exame de qualificação e da “imposição” do empírico na investigação, é dizer, eu previa no projeto inicial a coleta de materiais na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) pela minha facilidade de acesso enquanto egresso da instituição e pela conveniência de repetir a análise *in loco* realizada no mestrado. Todavia, além da presente política encontra-se em estágio de implementação anterior ao da UFRJ, as observações empíricas da extensão da IES gaúcha ao longo dos anos de graduação e mestrado influenciaram as minhas percepções em relação ao objeto de estudo do doutorado. Possivelmente as mesmas foram sentidas pelos avaliadores da qualificação e foram manifestadas na recomendação da mudança para um estudo comparativo entre IES, a fim de contornar este possível obstáculo. Sem mencionar ainda a indicação por parte dos avaliadores da qualificação da necessidade de reformulação do referencial teórico – anteriormente apoiado, em grande parte, em uma leitura pouco sedimentada de obras de Maurício Tragtenberg. Para tanto, com um novo ponto racional – aqui entendido no reformulado e mais robusto quadro teórico –, acatou-se também um novo ponto do real, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A UFRJ teve papel direto e indireto na construção da política de extensão, seja pela atuação de seus docentes acima mencionados na construção da política pública seja através do protagonismo das suas experiências que serviram de referencial às demais IES, tanto é que membros da Pró-Reitoria de Extensão (PR-5) foram convidados para diversos eventos com vistas a compartilhar as suas experiências.

Com efeito, o trabalho nesta etapa de pesquisa foi semelhante ao realizado anteriormente (contextos), mas em uma proporção local (microcontextos). Primeiro, na

análise do microcontexto de influências da UFRJ explorei alguns fatos antigos e atuais que contribuíram para a sua configuração atual de campo universitário local. Fiz esta contextualização com apoio de dados bibliográficos e dados da própria IES e do Inep, bem como em atenção aos modelos de extensão e procurei pelas testemunhas da extensão crítica (ensino, pesquisa, gestão e acesso aos cursos de graduação). Na segunda parte de análise, explorei o microcontexto de produção dos textos que operacionalizaram a UFRJ nos últimos anos, principalmente aqueles ligados à extensão. Fiz esta análise a partir da leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Relatórios da Gestão central e da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UFRJ¹³⁵, separando os seus respectivos trechos e procurando outros textos citados ou relacionados às diretrizes internas de extensão – especialmente, resoluções – a fim de caracterizar a burocratização conforme as características já listadas.

A fim de detalhar e conferir este quadro geral de informações, realizei uma entrevista exploratória com um docente do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. A entrevista foi combinada por correio eletrônico e realizada presencialmente nas dependências da Universidade Federal de Pelotas, em 2019, por ocasião de uma palestra deste professor, que ocupou cargo na gestão superior da UFRJ. A entrevista de meia hora de duração foi gravada com consentimento do interlocutor e transcorreu em um tom de conversa com questões abertas visando obter informações da política em estudo. O áudio da entrevista foi transcrito e as informações obtidas foram utilizadas na análise do microcontexto da produção de textos institucionais, em maior medida, mas ajudaram ainda a compreender a estruturação da UFRJ, o posicionamento dos seus agentes, a sua participação no contexto de influências etc.

Outro material que contribuiu bastante com a análise do microcontexto de produção de texto foi a participação da professora Ana Inês Sousa em 24 de maio de 2019 no “Seminário de Cultura e Extensão: Desafios da Cultura e da Extensão na Universidade” organizado e realizado pela/na Unicamp e disponibilizado no YouTube. O seminário da professora, que participou e participa da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, apresentou as experiências da sua IES. Tal vídeo foi transcrito, analisado e contribuiu com as descrições tanto das produções de diretrizes institucionais quanto com a inserção nos cursos de graduação – o contexto da prática.

¹³⁵ Relatórios de gestão da Reitoria: Aloísio Teixeira 2003-2007 e 2007-2011; Carlos Antônio Levi da Conceição 2011-2015; e, Roberto Leher 2015-2019. Relatórios de gestão da PR-5: Laura Tavares Ribeiro Soares 2005-2011; Pablo Cesar Benetti 2011-2015; e, Maria Mello de Malta 2015-2019.

A fase de análise da curricularização da extensão nos cursos de graduação propriamente dita foi realizada em dois momentos. No primeiro, efetuei a análise das grades de todos os cursos de graduação ativos no Sistema Integrado de Gestão (SIGA) com vistas a encontrar a extensão, pesquisa e outros tipos de atividades de ensino, bem como constatei que a estratégia política em estudo ainda não era obrigatória na maioria deles, isto é, não estava curricularizada.

No segundo momento, de posse dos resultados mencionados, procurei detalhar e checar este cenário. Além da palestra das contribuições da professora Ana Inês Sousa da Escola de Enfermagem Anna Nery do Centro de Ciência da Saúde e da entrevista do professor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, convidei por correio eletrônico os representantes de cursos de diversas unidades da UFRJ para contribuir com esta investigação. Inicialmente, enviei uma mensagem por correio eletrônico para dois coordenadores de cursos de cada centro que tinha a extensão, outras atividades curricularizadas e um número baixo de evasão – fiz isso pensando em não favorecer uma ontologia negativa de pesquisa, isto é, procurei casos para descrição que fossem os mais próximos da efetivação de uma extensão universitária crítica. Todavia não obtive sucesso nas respostas, exceto um curso da área de saúde do campus Macaé, cujo representante aprazou uma reunião remota comigo. A segunda tentativa de contato foi com os responsáveis pela extensão universitária das suas unidades e/ou centros. Recebi prontamente a resposta de dois professores de áreas bem diversas do conhecimento, um do Centro de Letras e Artes e outro do Centro de Tecnologia, que se dispuseram a conceder entrevistas pelo “Google Meet”. Houve também alguns professores que responderam ao convite, mas não estavam dispostos a realizar a entrevista de modo remoto.

As três reuniões foram realizadas através do “Google Meet” no mês de junho de 2020 e tiveram aproximadamente 50 minutos de duração. Fiz o envio prévio das questões – que foram uma adaptação daquelas do contexto da prática da abordagem do ciclo de políticas educacionais – e levei a entrevista em um tom de conversa, procurando desfazer qualquer assimetria de informações. As entrevistas foram transcritas e enviadas para cada um dos professores para fazerem qualquer possível alteração, mas não ocorreram modificações. As participações de três professores de áreas do conhecimento tão distintas deram uma “saturação” de respostas, é dizer, consegui descrever, muito grosso modo, a estruturação do campo acadêmico local, bem como detalhar suas posições em relação à extensão, pesquisa, ensino, gestão e acesso aos cursos de graduação e pós-graduação.

As limitações desta fase foram inúmeras. Embora eu tenha conseguido estabelecer contato por correio eletrônico com duas professoras da UFRJ – uma que atuou na gestão 2015-2019 da PR-5, e outra da atual gestão na Pró-Reitoria de Graduação (PR1) – muito prestativas para me fornecer informações sobre a extensão, considerei baixa a quantidade e qualidade dos dados da UFRJ. Este tipo ou nível de burocratização é de se estudar, pois aparenta ser mais sofisticado e tão prejudicial quanto àquele altamente racionalizado e entendido no senso comum pelo rígido controle com base em dados e processos formais. Além disso, a maioria dos sítios eletrônicos dos cursos, unidades e centros não possuíam os projetos político-pedagógicos de suas graduações com ou de fácil acesso. A PR-1 não possuía tais documentos armazenados, conforme relato da professora que atuava na gestão. A PR-5, diferentemente da PR-1 e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PR-2), disponibilizou relatórios de suas últimas três gestões e realizou um evento sobre a história da extensão na UFRJ, o qual rendeu três volumes de trabalhos de extensionistas. A verdade é que a extensão realmente não goza do mesmo prestígio que o ensino e a pesquisa, e existe uma necessidade de formalizar e criar esses tipos de dados. Isso ficou evidente no levantamento de dados das grades curriculares. No Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFRJ, conforme aparece no Anexo C, foi discriminada a carga em extensão, mas não a de pesquisa – mesmo sabendo da existência de disciplinas mistas de “teórica e/ou prática/pesquisa” e de “teórica e/ou prática/extensão”. Pareceu ser uma compensação para o destacado espaço ao “Trabalho de Conclusão”, circulado na mesma imagem do Anexo C.

A fase de entrevista foi muito prejudicada com a pandemia da COVID-19. Apesar disso, este instrumento de coleta de informações se mostrou relevante para conferir e detalhar as minhas interpretações da fase de análise de documentos, bem como abriu a possibilidade de mudar meu entendimento do processo de implementação da estratégia política de curricularização da extensão no diálogo com os docentes da UFRJ.

A entrevista em pesquisas de educação superior tem um componente especial, qual seja, sou um possível colega de campo acadêmico/universitário dos meus interlocutores e eles são meus cooperadores e/ou competidores no interior deste espaço. Por causa disso, procurei ao máximo evitar a utilização desse tipo de material, mas fui vencido pela pesquisa que demandou mais detalhes e averiguações. Ademais, certo viés anarquista (extensionista) me levou a ser sincero – portanto, ingênuo – e cometer alguns erros de condução das entrevistas, como a de expor meu ponto de vista.

Houve, ainda, um momento em que tive o interesse de realizar entrevistas com os funcionários terceirizados da UFRJ, pois considero que esta categoria de trabalhadores é representante perfeita dos de fora-do-campo localizados fisicamente na universidade. Seria a oportunidade de entender melhor a *illusio* do campo e perguntar como é a participação deles na gestão acadêmica, se essas pessoas prefeririam realizar um curso livre de extensão e/ou um curso cativo de graduação e pós-graduação na UFRJ. Seria um possível contraponto a perspectiva dos mistificados do campo local – principalmente dos extensionistas. Essa possibilidade foi assinalada nas considerações finais para futuras pesquisas.

Todavia, escutei somente docentes ligados à extensão da UFRJ, situada na antiga capital do Brasil, na qual a característica de pesquisa é acentuada e possui uma divisão disciplinar do trabalho acadêmico – com seus professores, supomos, mais expostos e tomados pela energia de sua esfera de inserção profissional em cada uma de suas unidades acadêmicas do que pelo maior contato com a diversidade do macrocosmo social que uma universidade de porte menor, em tese, disporia.

Em 2020, como a inserção curricular da extensão na carga horária obrigatória não fazia parte da maioria dos seus cursos de graduação e, também, por conta da pandemia, não houve como observarmos sua efetivação para avaliar seus prováveis resultados reformistas – até porque não basta uma política estar no papel, é preciso observá-la na prática concreta e cotidiana.

Apêndice B – Roteiro de entrevista

Perguntas¹³⁶:

1 – Em relação à estratégia 12.7 do PNE 2014 que busca “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”: Houve a participação de docentes deste centro na elaboração da estratégia política de curricularização da extensão em nível federal (Plano Nacional da Educação) e/ou na UFRJ (Resoluções)? Como esta política foi recebida? Como ela foi implementada (por que essa escolha de disciplina/RCS optativa, obrigatória, mista)?

2 - Como os professores e demais envolvidos interpretaram as orientações da PR-5 e as resoluções da CEG referente à inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação? Houve mudanças, alterações e adaptações das diretrizes para a concretização da política? Houve variações no modo pelo qual o texto foi interpretado na sua unidade acadêmica?

3 - Houve resistência individual ou coletiva por parte de alguns professores na implementação da inserção da extensão no currículo? Houve participação dos estudantes e da comunidade externa na implementação da política? A gestão do centro e dos cursos tem participação da comunidade externa?

4 - Os profissionais envolvidos na implementação tiveram autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?

5 - Quais foram e estão sendo os principais desafios na inserção das atividades de extensão? Existem programas e projetos em número suficiente para atender a demanda discente? Como os seus colegas e os estudantes estão lidando com elas?

6 – A inserção da extensão está em sinergia com as atividades de ensino e pesquisa ou está alheia e compete por atenção e recursos com as outras? Os docentes conseguem desempenhar as três atividades em equilíbrio ou existe maior afinidade com uma ou duas delas? O currículo contempla atividades de pesquisa e outras formas de aprendizado (atividades complementares, estágios etc.)?

7 – Caso o Centro e os seus cursos tenham problemas com evasão e retenção discente, responda: Existem iniciativas e mecanismos para combater esse fenômeno? Se sim, poderia descrevê-las?

8 – Como a extensão tem contribuído com a formação discente e com a comunidade externa?

9 – Existe mais alguma informação que queira dar à pesquisa?

¹³⁶ Baseadas em: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Apr. 2006.

Apêndice C – Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação
Doutorado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: Política de curricularização da extensão universitária: uma análise

Eu dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário da pesquisa supracitada, sob a responsabilidade dos pesquisadores Darlan Pez Wociechoski (nº de matrícula 10235161), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, e orientado pelo Prof. Afrânio Mendes Catani, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Assinando este termo de Consentimento, estou ciente de que:

- O estudo busca analisar o ciclo político da estratégia de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro;
- Minha participação versará em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita e/ou responder a um questionário;
- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- Meus dados pessoais e outras informações que possam me identificar serão mantidos em sigilo;
- Posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação;
- Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para produção da tese de doutorado, incluída sua publicação parcial em congresso ou em revista científica especializada;
- Poderei contatar os pesquisadores responsáveis pela pesquisa através do telefone (51) 995305065 ou pelos e-mails darlanpez@usp.br ou amcatani@usp.br

_____, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador

Apêndice D – Tabela de cursos

	Extensão						Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)
	Disc. Obrig.			Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)	Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.					
	Intro	ACE	Disc. Mista	Intro	ACE											
Centro de Ciências da Saúde												11263	2004	608	5,1	
Escola de Educação Física e Desportos – EEFD												2876	480	169	5,6	
Licenciatura em Educação Física	0	0	0	0	0	0	90	-	120	400	200	3000	1156	180	33	2,8
Bacharelado em Educação Física	0	0	0	0	0	0	90	-	120	300	200	3290	1129	200	75	6,2
Licenciatura em Dança	0	0	0	30	270	0	60	-	30	400	200	3300	267	40	20	7,0
Bacharelado em Dança	0	0	0	30	265	0	60	-	30	0	100	3325	228	40	30	11,6
Teoria da Dança	0	0	0	30	245	0	60	-	30	0	100	2980	96	20	11	10,3
Escola de Enfermagem Anna Nery – EEAN												733	144	23	3,0	
Enfermagem	30	413	0	0	0	0	0	-	45	1305	45	4433	722	144	23	3,1
Licenciatura em Enfermagem	30	413	0	0	0	0	0	-	45	1305	45	4785	11	0	0	0,0
Faculdade de Farmácia – FF												1821	320	104	5,4	
Farmácia (Integral/Noturno)	0	0	0	30	7 x 60 cad.	0	30	-	1	630	0	4590	1821	320	104	5,4
Faculdade de Medicina – FM												2507	436	75	2,9	
Medicina	0	45	750	0	0	0	0	4 x 120 cad.	0	-	0	7941	1360	200	17	1,2
Fonoaudiologia	0	0	0	0	400	0	30	-	0	-	0	3615	434	88	26	5,7
Fisioterapia	0	0	0	0	0	30, 45, 60 e	125	80	15	1280	45	5166	403	88	21	5,0
Terapia Ocupacional	30	330	0	0	0	0	60	-	30	720	35	3570	310	60	11	3,4
Faculdade de Odontologia – FO												435	80	17	3,8	
Odontologia	0	45	0	30	450	0	0	-	0	-	0	3780	435	80	17	3,8

(Continua)

(Continuação)

	Extensão						Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)
	Disc. Obrig.		Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)	Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.						
	Intro	ACE	Disc. Mista	Intro							ACE					
Centro de Ciências da Saúde												11263	2004	608	5,1	
Instituto de Biofísica Prof. Carlos Chagas Filho – IBCCF												120	30	19	13,7	
Ciências Biológicas – Biofísica	0	360	0	0	0	0	0	0	180	480	50	3530	120	30	19	13,7
Instituto de Biologia – IB												1219	200	86	6,6	
ABI - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS												309	80	18	5,5	
Ciências Biológicas - Biologia Marinha	0	0	0	45	330	0	30	-	225	120	60	3360	29	0	1	3,3
Ciências Biológicas - Biologia Vegetal	0	0	0	45	390	30 e 30 e 30	30	-	360	120	60	3375	19	0	1	5,0
Ciências Biológicas - Ecologia	0	0	0	0	0	0	30	-	1	120	60	3285	53	0	1	1,9
Ciências Biológicas - Genética	0	0	0	45	330	30 e 30 e 30	30	-	545	120	60	3545	52	0	0	0,0
Ciências Biológicas - Zoologia	0	0	0	45	390	0	30	-	270	120	60	3315	36	0	1	2,7
Licenciatura em Ciência Biológicas (Di)	0	50	0	0	0	?	80	-	0	400	100	3465	721	120	64	8,2
Licenciatura em Ciência Biológicas EAI	30	335	0	0	0	0	0	-	90	420	200	3655				
Instituto de Ciências Biomédicas – ICB												417	84	32	7,1	
<i>Biociência Legal</i>	30	360	0	0	30, 30, 30	30, 30 e 30	0	-	30	990	-	3750				
<i>Ciência e Tecnol</i>	30	360	0	0	30, 30, 30	30, 30, 30 e	900	-	30	765	-	3915				
<i>Análises Clínicas</i>	30	360	0	0	30, 30, 30	30, 30, 30 e	0	-	30	990	-	4095				
Ciências Biológicas – Modalidade Médi	30	360	0	0	?	?	300	-	30	915	-	3920	417	84	32	7,1
Instituto de Estudos de Saúde Coletiva – IESC												168	40	27	13,8	
Saúde Coletiva	0	0	0	0	0	30, 30, 60, 6	30	-	60	-	90	3285	168	40	27	13,8
Instituto de Microbiologia Professor Paulo de Góes – IMPPG												201	50	23	10,3	
Ciências Biológicas (Microbiologia e Im	0	320	0	0	0	0	600	-	440	-	50	3540	201	50	23	10,3
Instituto de Nutrição Josué de Castro – INJC												766	140	33	4,1	
Nutrição	0	0	0	0	380	0	0	-	0	1060	0	3790	485	90	15	3,0
Gastronomia	0	0	0	30	45 e 270	0	75	-	75	600	60	3000	281	50	18	6,0

(Continua)

(Continuação)

	Extensão						Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)
	Disc. Obrig.		Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)		Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.					
	Intro	ACE	Disc. Mista	Intro	ACE											
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas													8934	1530	456	4,9
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis - FACC													2831	480	159	5,3
Administração	0	0	0	30	270	0	60	-	210	300	0	3000	962	160	47	4,7
Biblioteconomia e Gestão de Unidades	45	0	0	0	330	0	60	-	120	300	0	3300	268	40	22	7,6
Biblioteconomia e Gestão de Unidades	45	0	0	0	330	0	60	-	120	300	0	3300	173	50	21	10,8
Ciências Contábeis - Praia Vermelha	0	0	60	0	45	45	60	-	240	300	120	3300	1099	180	61	5,3
Ciências Contábeis - Cidade Universitária	0	195	3 x 45	0	0	0	60	-	240	300	30	3300	329	50	8	2,4
Ciências Contábeis - EAD	0	180	2 x 60	0	0	0	60	-	240	120	0	3000				
Instituto de Economia - IE													1248	200	74	5,6
Ciências Econômicas	0	0	0	60	16, 30, 30,	0	0	-	240	0	60	3000	1248	200	74	5,6
Faculdade Nacional de Direito - FND													3010	510	83	2,7
Direito	0	450	0	0	0	0	30	-	90	-	150	4320	3010	510	83	2,7
Multiunidades													511	100	59	10,4
Gestão Pública para o Desenvolvimento	0	0	0	30	270 + 45	0	0	-	60	360	60	3570	511	100	59	10,4
Instituto de Relações Internacionais e Defesa - IRID													1334	240	81	5,7
Defesa e Gestão Estratégica Internacional	0	0	0	0	276	-	90	-	60	-	90	2610	592	120	44	6,9
Relações Internacionais	0	0	0	0	273	0	60	-	120	120	120	2985	742	120	37	4,7

(Continua)

(Continuação)

	Extensão						Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)
	Disc. Obrig.		Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)		Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.					
	Intro	ACE	Intro	ACE	Intro	ACE										
Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza													3455	560	247	6,7
Instituto de Física													672	140	44	6,1
Física	0	250	0	0	0	0	0	-	0	0	70	2465	196	40	6	3,0
Física Médica	0	300	0	0	0	0	0	-	180	0	45	2940	110	30	15	12,0
Licenciatura em Física	0	0	0	0	0	0	0	0	200	400	200	3010	366	70	23	5,9
Licenciatura em Física - EAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	420	0	3255				
Instituto de Geociências													1102	150	79	6,7
Geografia	0	0	0	0	305 + 5x75	0	90	-	1	390	0	2805	247	35	29	10,5
Licenciatura em Geografia	0	0	0	0	320 + 5x75	0	180	-	120	400	200	3030	327	45	11	3,3
Geologia	0	420	0	0	0	0	0	-	90	120	60	4203	298	30	15	4,8
Meteorologia	0	0	0	0	400	0	60	-	180	180	60	3420	230	40	24	9,4
Instituto de Matemática													1681	270	124	6,9
Ciência da Computação	0	0	0	0	120	0	0	-	90	0	200	3140	727	100	32	4,2
Ciências Atuariais	0	0	0	0	400	0	0	0	90	0	0	2835	184	25	8	4,2
Engenharia Matemática	0	393	0	0	0	0	400	-	180	160	30	3923	-	-	-	
Estatística	0	0	0	0	120, 120, 7	0	0	-	180	0	320	3065	103	15	8	7,2
Licenciatura em Matemática	0	0	0	0	0	120, 120, 75	0	-	150	400	200	2820	442	90	48	9,8
Matemática	0	0	0	0	120, 120 e	0	0	-	360	0	0	2400	108	20	16	12,9
Matemática Aplicada	0	0	0	0	120, 120, 7	0	240	-	0	0	0	2410	117	20	12	9,3

(Continua)

(Continuação)

	Extensão						Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)
	Disc. Obrig.		Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)	Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.						
	Intro	ACE	Intro	ACE												
Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza													1937	430	318	14,1
Instituto de Química													764	130	74	8,8
Licenciatura em Química	0	0	0	0	392	0	0	-	150	400	200	3510	355	60	36	9,2
Licenciatura em Química EAD	0	0	0	0	0	0	0	-	120	420	200	3245				
Química	0	324	0	0	0	0	-	-	180	-	30	3084	284	50	23	7,5
Química - Atribuições Tecnológicas	0	360	0	0	0	0	-	-	180	-	0	3600	125	20	15	10,7
Multiunidades													1068	280	221	17,1
<i>Ciências Matemáticas e da Terra - Ar</i>	0	0	0	0	0	60	0	60	120	0	0	2640	30	0	12	28,6
<i>Ciências Matemáticas e da Terra - Ci</i>	0	0	0	0	0	60	0	60	180	0	0	2447	15	0	3	16,7
<i>Ciências Matemáticas e da Terra - Se</i>	0	0	0	0	0	60	0	60	180	0	40	2562	45	0	12	21,1
Ciências Matemáticas e da Terra	0	0	0	0	0	60	0	60	160	0	13	2550	978	280	194	16,6
Observatório do Valongo													105	20	23	18,0
Astronomia	0	0	0	0	251	0	0	-	60	0		2505	105	20	23	18,0

(Continua)

(Continuação)

	Extensão						Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)
	Disc. Obrig.		Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)	Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.						
	Intro	ACE	Disc. Mista	Intro							ACE					
Centro de Filosofia e Ciências Humanas												7550	1225	457	5,7	
Escola de Comunicação												1783	255	34	1,9	
Artes Cênicas - Direção Teatral	0	0	0	0	300	0	0	-	330	0	0	2700	93	15	8	7,9
Jornalismo	0	310	0	0	0	0	120	-	90	200	0	3090	379	0	0	0,0
Comunicação Social - Produção Editori	0	320	0	0	0	0	0	-	240	-	-	3200	92	0	0	0,0
Comunicação Social - Publicidade e Pr	0	320	0	0	0	0	0	-	240	-	-	3200	292	0	2	0,7
Comunicação Social - Radialismo	0	320	0	0	0	0	0	-	240	-	-	3200	236	0	1	0,4
Comunicação Social	0	320	0	0	0	0	0	-	240	-	-	3200				
ABI - COMUNICAÇÃO SOCIAL												691	240	23	3,2	
Escola de Serviço Social												1094	180	93	7,8	
Bacharelado em Serviço Social	60	225	60	0	0	0	0	-	60	405	60	3150	1094	180	93	7,8
Faculdade de Educação												895	150	53	5,6	
Pedagogia	0	375	0	0	0	0	180	-	10	800	100	3690	895	150	53	5,6
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais												1475	260	139	8,6	
Bacharelado em Ciências Sociais	0	0	0	0	400	0	60	-	0	0	90	2415	593	120	60	9,2
Licenciatura em Ciências Sociais	0	0	0	0	400	0	420	-	60	400	210	2890	309	60	30	8,8
ABI - FILOSOFIA												275	80	32	10,4	
Bacharelado em Filosofia	0	0	0	0	400	0	0	-	240	0	270	2790	130	0	1	0,8
Licenciatura em Filosofia	0	0	0	0	400	0	0	-	240	400	210	3190	168	0	16	8,7
Instituto de História												1292	200	106	7,6	
ABI - HISTÓRIA												477	200	75	13,6	
Bacharelado em História	0	260	0	0	0	0	60	-	360	0	45	2525	782	0	6	0,8
Licenciatura em História	0	364	0	0	0	0	0	-	360	8400	200	3644	33	0	25	43,1
Instituto de Psicologia												1011	180	32	3,1	
Psicologia	0	360	60	0	0	0	180	-	60	610	0	4000	1011	180	32	3,1

(Continua)

(Continuação)

	Extensão						Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)
	Disc. Obrig.		Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)		Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.					
	Intro	ACE	Disc. Mista	Intro	ACE											
Centro de Tecnologia													8503	1392	534	5,9
Escola Politécnica													6317	1020	368	5,5
Engenharia Ambiental	0	0	0	0	400+60	0	0	-	180	160	0	3820	250	40	14	5,3
Engenharia Civil	0	0	0	0	0	400	30	-	180	160	405	4255	971	140	27	2,7
Engenharia de Computação e Informaç	0	0	0	0	60	400	30	-	180	160	405	4300	202	35	11	5,2
Engenharia de Controle e Automação	0	0	0	0	400+60	0	30	-	180	160	0	4000	164	35	16	8,9
Engenharia de Materiais	0	0	0	0	60	400	30	-	180	160	405	4345	226	45	42	15,7
Engenharia de Petróleo	0	0	0	0	60	400	30	-	225	160	405	4383	189	35	20	9,6
<i>Gerencia de Produção</i>												4165				
<i>Engenharia Economica</i>												4255				
Engenharia de Produção	0	0	0	0	60	400	30	-	180	160	405	4210	550	90	22	3,8
Engenharia Eletrônica e de Computaçã	0	0	0	0	60	400	30	-	180	160	405	4420	591	90	36	5,7
Engenharia Elétrica	0	0	0	0	60	400	30	-	180	160	405	4225	659	90	24	3,5
Engenharia Mecânica	0	0	0	0	60	400	30	-	180	160	405	4075	901	120	28	3,0
Engenharia Metalúrgica	0	0	0	0	60	400	30	-	180	160	405	4450	196	45	49	20,0
Engenharia Naval e Oceânica	0	0	0	0	60	400	30	-	180	160	405	4420	542	80	20	3,6
Engenharia Nuclear	0	0	0	0	60	400	30	-	180	160	405	4240	156	35	14	8,2
ABI - ENGENHARIA													580	120	45	7,2
Engenharia Ciclo Básico													140	20	0	0,0

(Continua)

(Continuação)

	Extensão						Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)
	Disc. Obrig.		Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)	Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.						
	Intro	ACE	Disc. Mista	Intro							ACE					
Centro de Tecnologia												8503	1392	534	5,9	
Escola de Química												2036	342	154	7,0	
Engenharia Química	0	0	0	0	30, 45, 60,	0	-	-	60	195	-	3600	1201	176	34	2,8
Engenharia de Alimentos	0	0	0	0	30, 45, 60,	0	-	-	60	195	-	3600	214	40	17	7,4
Engenharia de Bioprocessos	0	0	0	0	30, 45, 60,	0	-	-	60	195	-	3600	211	40	20	8,7
Química Industrial	0	0	0	0	30, 45, 60,	0	-	-	60	195	-	3600	410	86	83	16,8
Multiunidades												150	30	12	7,4	
<i>Bionanotecnologia</i>	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	360	3120				
<i>Física</i>	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	360	3165				
<i>Materiais</i>	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	360	3150				
Nanotecnologia	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	360	3145	150	30	12	7,4

(Continua)

(Continuação)

	Extensão						Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)
	Disc. Obrig.		Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)		Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.					
	Intro	ACE	Intro	ACE	Intro	ACE										
Centro de Letras e Artes													10188	1708	1048	9,3
Escola de Belas Artes													3057	513	210	6,4
Artes Cênicas - Cenografia	0	267	0	0	0	0	30	-	120	0	120	2667	98	25	24	19,7
Artes Cênicas - Indumentária	0	267	0	0	0	0	30	-	120	0	120	2667	155	25	7	4,3
Artes Visuais – Escultura	0	0	0	60	400	0	45	-	180	120	120	2865	147	30	11	7,0
Composição de Interior	0	0	0	60	280	0	0	-	0	0	0	2805	190	30	6	3,1
Comunicação Visual Design	0	0	0	60	285	0	30	-	180	0	0	2580	528	72	6	1,1
Conservação e Restauração	0	250	0	0	0	0	30	-	120	120	120	2440	232	40	15	6,1
Desenho Industrial - Projeto de Produto	0	0	0	0	240	0	0	-	0	0	-	3090	355	50	11	3,0
Gravura	0	300	0	0	0	0	0	-	150	0	120	2790	117	25	24	17,0
História da Arte	0	240	0	0	0	0	45	-	165	0	120	2400	425	70	31	6,8
Licenciatura em Educação Artística - A	0	0	0	60	360	0	0	-	0	420	0	3090	249	40	17	6,4
Licenciatura em Educação Artística - C	0	0	0	60	360	0	0	-	0	420	0	3225	145	36	25	14,7
Composição Paisagística	0	260	0	0	60	0	0	-	60	0	180	2600	114	20	12	9,5
Pintura	0	312	0	0	0	0	90	-	165	0	0	3133	302	50	21	6,5
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo													1674	240	31	1,8
Arquitetura e Urbanismo	0	0	0	0	400	0	0	-	345	180	360	4710	1674	240	31	1,8

(Continua)

(Continuação)

	Extensão					Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)	
	Disc. Obrig.			Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.						
	Intro	ACE	Disc. Mista	Intro	ACE											
Centro de Letras e Artes											10188	1708	1048	9,3		
Escola de Música											548	159	127	18,8		
Licenciatura em Música	0	0	0	0	400	0	30	-	30	400	210	2980	197	26	2	1,0
Música - Bandolim	0	0	0	0	240	0	0	-	60	0	0	2400	4	3	6	60,0
Música - Canto	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2550	55	9	2	3,5
Música - Cavaquinho	0	0	0	0	240	0	0	-	60	0	0	2400	8	2	4	33,3
Música - Clarineta	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	11	6	8	42,1
Música - Contrabaixo	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	2	5	4	66,7
Música - Composição	0	0	0	0	300	0	0	-	120	0	0	2940	46	10	11	19,3
Música - Cravo	0	0	0	0	240	0	0	-	60	0	0	2400	1	3	2	66,7
Música - Fagote	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	6	5	6	50,0
Música - Flauta	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	14	4	5	26,3
Música - Harpa	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	7	5	7	50,0
Música - Oboé	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	3	4	3	50,0
Música - Percussão	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	9	3	3	25,0
Música - Piano	0	0	0	0	240	0	0	-	60	0	0	2400	39	10	6	13,3
Música - Regência Coral	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2700	15	3	4	21,1
Música - Regência de Banda	0	0	0	0	270	0	0	-	120	0	0	2460	8	5	1	11,1
Música - Regência Orquestral	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2700	15	3	2	11,8
Música - Órgão	0	0	0	0	240	0	0	-	60	0	0	2400	4	5	2	33,3
Música - Saxofone	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	13	6	8	38,1
Música - Trombone	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	5	6	0	0,0
Música - Trompa	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	7	6	10	58,8
Música - Trompete	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	3	3	4	57,1
Música - Tuba	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	7	6	14	66,7
Música - Viola	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	7	5	6	46,2
Música - Violão	0	0	0	0	240	0	0	-	60	0	0	2400	39	8	5	11,4
Música - Violino	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	22	4	2	8,3
Música - Violoncelo	0	0	0	0	270	0	0	-	60	0	0	2640	1	4	0	0,0
Multiunidades																
Musicoterapia	30	246	45	0	0	0	45	-	30	675	100	3211				

(Continua)

(Continuação)

	Extensão					Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)	
	Disc. Obrig.		Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)	Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.						
	Intro	ACE	Disc. Mista	Intro	ACE											
Centro de Letras e Artes											10188	1708	1048	9,3		
Faculdade de Letras											4909	796	680	12,2		
ABI - LETRAS-PORTUGUÊS-ALEMÃO											118	35	17	12,6		
Letras Português-Alemão	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	60	-	60	0	200	3110	42	0	6	12,5
Licenciatura em Letras Português-Aler	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	3930	87	0	1	1,1
ABI - LETRAS-PORTUGUÊS-ÁRABE											40	15	22	35,5		
Letras Português-Árabe	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	150	-	60	0	200	3230	17	0	2	10,5
Licenciatura em Letras Português-Ára	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	4050	32	0	1	3,0
ABI - LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL											176	60	34	16,2		
Letras Português-Espanhol	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	60	-	60	0	200	3470	65	0	9	12,2
Licenciatura em Letras Português-Esp	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	4290	185	0	2	1,1
ABI - PORTUGUÊS-FRANCÊS											197	60	26	11,7		
Letras Português-Francês	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	60	-	60	0	200	3110	63	0	8	11,3
Licenciatura em Letras Português-Frar	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	3930	161	0	4	2,4
ABI - LETRAS-PORTUGUÊS-HEBRAICO											35	15	28	44,4		
Letras Português-Hebraico	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	150	-	60	0	200	3200	19	0	2	9,5
Licenciatura em Letras Português-Heb	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	3720	26	0	2	7,1
ABI - LETRAS-PORTUGUÊS-GREGO											67	20	10	13,0		
Letras Português-Grego	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	60	-	60	0	200	2900	28	0	3	9,7
Licenciatura em Letras Português-Gre	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	3720	40	0	2	4,8

(Continua)

(Continuação)

	Extensão						Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)
	Disc. Obrig.		Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)	Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.						
	Intro	ACE	Disc. Mista	Intro							ACE					
Centro de Letras e Artes												10188	1708	1048	9,3	
Faculdade de Letras												4909	796	680	12,2	
ABI - LETRAS-PORTUGUÊS-INGLÊS												318	120	66	17,2	
Letras Português- Inglês	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	60	-	60	0	200	2960	178	0	24	11,9
Licenciatura em Português- Inglês	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	3780	348	0	7	2,0
ABI - LETRAS PORTUGUÊS-ITALIANO												135	40	20	12,9	
Letras Português- Italiano	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	60	-	60	0	200	3260	53	0	5	8,6
Licenciatura em Letras Português- Italic	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	4080	102	0	1	1,0
ABI - LETRAS-PORTUGUÊS-JAPONÊS												52	16	57	52,3	
Letras Português- Japonês	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	150	-	60	0	200	3200	39	0	13	25,0
Licenciatura em Letras Português- Jap	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	4020	31	0	2	6,1
ABI - LETRAS-PORTUGUÊS-LATIM												168	50	22	11,6	
Letras Português- Latim	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	60	-	60	0	200	2720	47	0	4	7,8
Licenciatura em Letras Português- Latim	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	3540	100	0	3	2,9
ABI - LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA												596	230	101	14,5	
Letras Português- Literaturas	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	60	-	60	0	200	2900	216	0	65	23,1
Licenciatura em Letras Português- Liter	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	3660	828	0	61	6,9
ABI - LETRAS-PORTUGUÊS-RUSSO												36	15	25	41,0	
Letras Português- Russo	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	150	-	60	0	200	3170	25	0	1	3,8
Licenciatura Letras Português- Russo	0	0	0	30	15, 30, 30,	0	0	-	60	400	200	3990	20	0	3	13,0
Letras Libras	0	0	0	0	290	0	60	-	30	180	200	2890	74	60	15	16,9
Licenciatura em Letras Libras	0	0	0	0	290	0	60	-	30	400	200	3140	145	60	6	4,0

(Continua)

(Continuação)

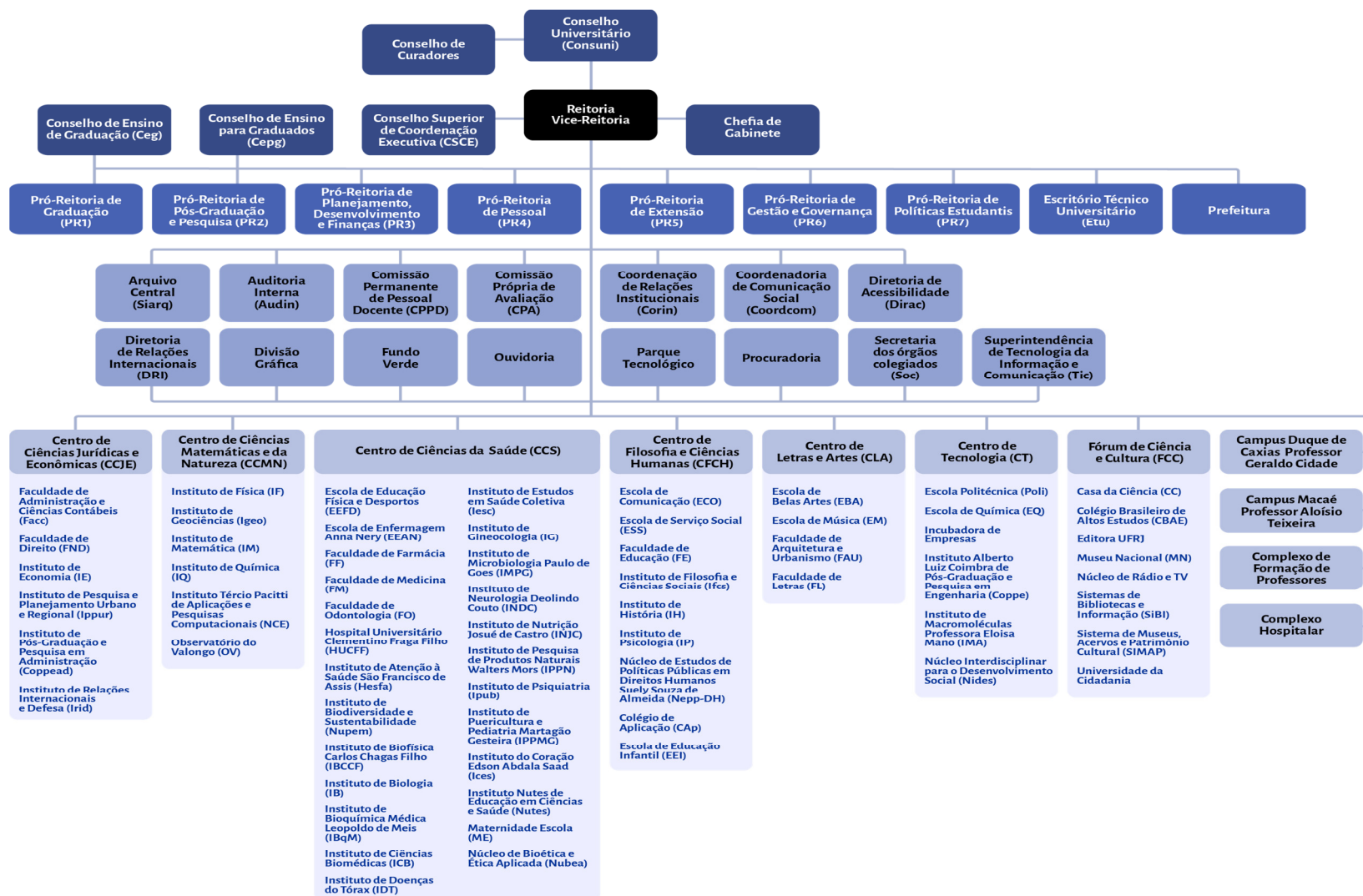
	Extensão						Pesquisa			Ensino		CH Total	Total de Alunos	Vagas novas	Vagas Reman.	Proporção de ocio. (%)
	Disc. Obrig.		Disc. Opt. (Escolha Condicionada)		Disc. Opt. (Escolha Restrita)		Disc. Obrig.	Optativa	TCC	Estágio Obrig.	ACC Obrig.					
	Intro	ACE	Disc. Mista	Intro	ACE											
Campus Macaé													2297	450	203	8,1
Química	0	0	0	0	330	0	0	-	150	0	140	2510	139	25	14	9,2
Engenharia Civil	0	0	0	0	300	0	0	-	120	160	45	3977	55	0	0	0,0
Engenharia de Produção	0	0	0	0	300	0	0	-	120	160	45	3711	14	0	0	0,0
Engenharia Mecânica	0	0	0	0	300	0	0	-	120	160	45	3777	58	0	0	0,0
Licenciatura em Química	0	0	0	0	0	0	0	-	150	400	200	3510	83	25	43	34,1
Enfermagem e Obstetrícia	0	15, 45, 45	0	0	555	0	210	0	45	750	-	5475	374	80	32	7,9
Farmácia	45	445	0	0	0	0	30	-	75	870	45	4795	430	100	38	8,1
Nutrição	15	240	195	0	0	0	120	-	180	900	45	4500	388	80	14	3,5
Medicina	0	0	0	0	400	0	0	-	0	290	-	8840	381	60	31	7,5
<i>Biotecnologia</i>	0	0	0	0	400	0	430	-	1	-	90	3685				
<i>Meio Ambiente</i>	0	0	0	0	400	0	430	-	15	-	90	3685				
Ciências Biológicas	0	0	0	0	400	0	430	-	15	-	90	3685	173	40	18	9,4
Licenciatura em Ciência Biológicas	0	0	0	0	400	0	30	-	0	400	200	3720	202	40	13	6,0
Polo de Xerém													652	150	58	8,2
Ciências Biológicas	0	0	0	30	463	0	540	-	1	480	0	4170	136	30	11	7,5
Ciências Biológicas - Biotecnologia	0	0	0	30	4 x 60 + 40	0	420	-	300	0	75	3525	428	100	35	7,6
Nanotecnologia	0	0	0	30	352	0	0	-	0	0	360	3120	88	20	12	12,0

(última parte)

Fonte: Autor, com base nos dados do SIGA/UFRJ.

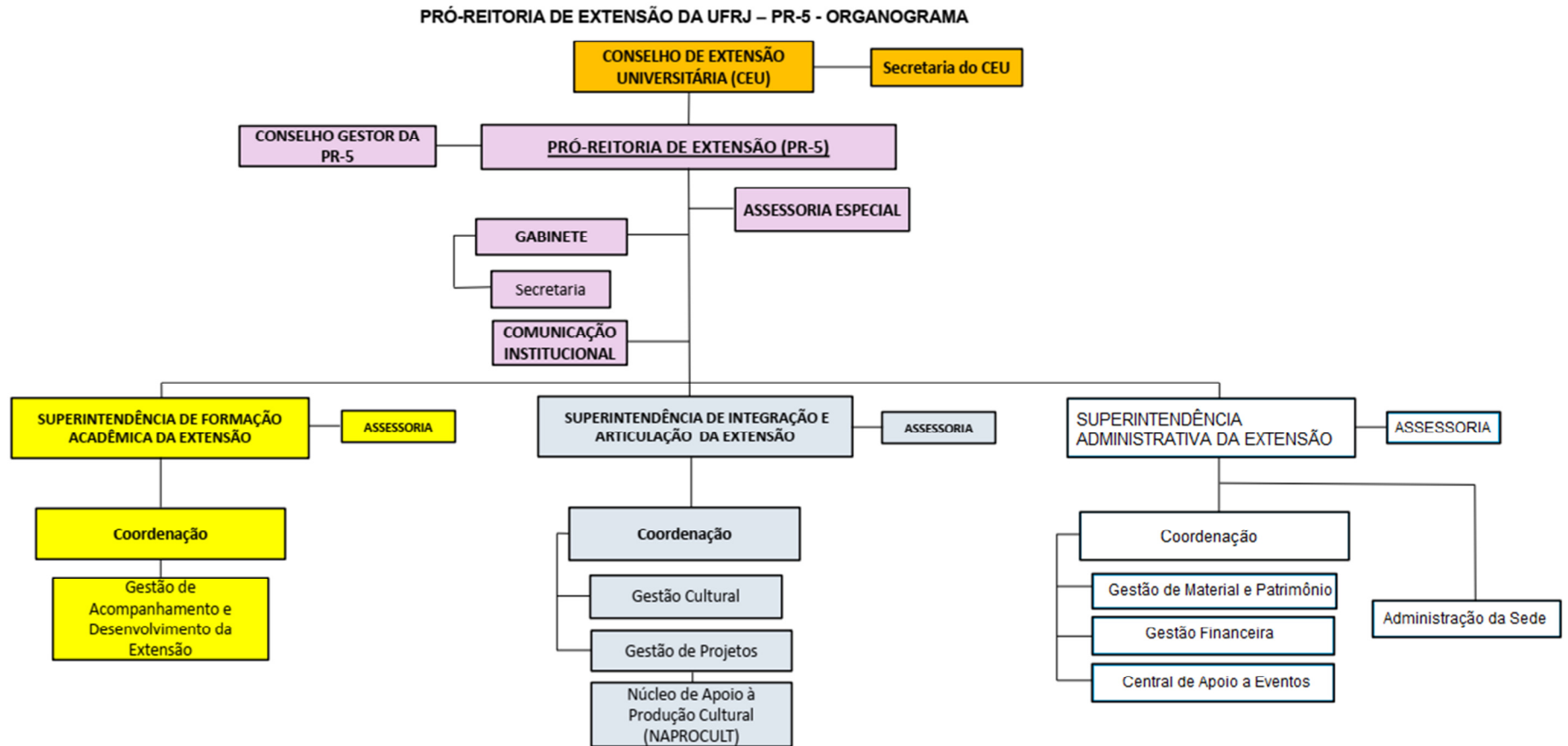
ANEXOS

Anexo A - Organograma da UFRJ



Fonte: UFRJ (2021b)

Anexo B - Organograma Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ



Atualizado em 16/09/2020

Fonte: UFRJ (2021c)

Anexo C – Grade do Curso de Administração no SIGA (parte inicial da página)

SIGA - UFRJ - Google Chrome

sigafufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/FD213546-92A4-F799-634F-A707E3613326.html

SIGA Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

Distribuição Curricular: Administração-Tarde e Noite - Praia Vermelha

Atualizado em: 08/07/2020 16:17

Curso de Graduação em Administração

Curriculo a ser cumprido pelos alunos de 2018/2 a 9999/9

Localização:	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis/CCJE			Código:	340701000
Durações		Estrutura			
Prazo máximo de integralização na UFRJ:	14 segmento(s)	Trabalho de Conclusão:	Monografia		
Duração recomendada na UFRJ:	9 segmento(s)	Desenvolvido em Parceria:	não		
Número mínimo de horas (CNE)	3000	Possui Banca Examinadora:	não		
Duração em anos (CNE):	Mínima:4 Média :0 Máxima:0	Pago:	não		
Dados da coordenação		Características			
Responsável:	RENATO NUNES BITTENCOURT(Doutorado)	Modalidade:	Presencial		
Matrícula:	08474439736	C.H.:	DE		
Email:	renatonunesbittencourt@gmail.com	Denominação Oficial:	Administração		
Site:	http://www.facc.ufrj.br/	Situação:	Ativo		
Informações complementares					
Criação:	não informado				
Reconhecimento:	Portaria 211 de 25/06/2020 publicado no Diário Oficial da União em 07/07/2020				
Aprovação Curriculo:	Processo 020820/2018-47 de 20/06/2018 publicado no Boletim Interno da UFRJ em 20/06/2018				
Publico Alvo:	não informado				
Observações:	O CEG, em 20/06/2018, aprovou a proposta da FACC de inclusão de nova condição de colação de grau para o curso de graduação em Administração: 300 horas /20 créditos em Atividades Acadêmicas Optativas para manutenção da carga horária total do curso (3.000 horas), tendo em vista a extinção das habilitações em atendimento à legislação/MEC (proc. 020820/2018-47)				
Endereço(s)		Telefone(s)			
Avenida Pasteur, 250 Campus Praia Vermelha Botafogo - Rio de Janeiro - RJ 22290240 Brasil		Comercial: 55 (21)39385122			

1º Período					
Códigos	Nome	Créditos	C.H.G.	Teórica/Prática/Extensão	Requisitos
ACA115	Fundamentos da Administração	4.0	45	15	0
ACA211	Informática para Administração	4.0	30	30	0
ACA224	Processo Decisório	4.0	60	0	0
FCB121	Sociologia das Organizações	4.0	60	0	0
IUF110	Introdução ao Direito	2.0	30	0	0
LEV121	Português Instrumental I	2.0	30	0	0
MAC119	Matemática para Administração	4.0	60	0	0
Total de Créditos		24.0			

NCE - Núcleo de Computação Eletrônica - UFRJ

Fonte: UFRJ (2021a)