

## EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE:

### A relevância social e cultural da pós-graduação e a extensão universitária

#### *FORMATIVE EXPERIENCES IN THE UNIVERSITY:*

#### *The social and cultural relevance of graduate studies and university extension*

Claudia da Silva Santana<sup>1</sup>

Josué Adam Lazier<sup>2</sup>

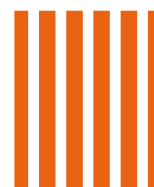
**RESUMO:** O presente texto se propõe a refletir sentidos de experiências formativas no ambiente da universidade, colocando sob questão potenciais e limitações presentes nos processos de formação ensejados no ensino superior, com foco direcionado à dimensão da extensão universitária no âmbito da pós-graduação. Busca-se compreender como a extensão universitária, em articulação com a pesquisa e o ensino, pode se configurar como uma das mais significativas oportunidades para estudantes e docentes constituírem experiências formativas, dentre os diversos fazeres que compõem esse percurso de formação. O artigo é resultado de estudo teórico e revisão da literatura, apresentando dois eixos que têm direcionado e movimentado debates na universidade brasileira, com a publicação da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, e ainda, a avaliação do impacto econômico, social e cultural dos programas de pós-graduação, conforme dimensão que figura nos instrumentos da avaliação quadrienal de permanência da pós-graduação stricto sensu, utilizados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Problematisa-se a avaliação da relevância social e cultural dos projetos desenvolvidos nesse nível de ensino, em sua associação com as demais dimensões da pesquisa e do ensino.

**Palavras-chave:** Pós-graduação. Extensão universitária. Ensino superior. Experiência formativa. Relevância social e cultural.

**ABSTRACT:** This text aims to reflect meanings of formative experiences in the university environment, placing under question potentials and limitations present in the training processes in higher education, focusing on the dimension of university extension in the scope of graduate studies. It seeks to understand how university extension projects, in conjunction with research and teaching, can be configured as one of the most significant opportunities for students and teachers to constitute formative experiences, among the various actions that make up this training path. The article is the result of a theoretical study and literature review, presenting two axes that have directed and moved debates in the Brazilian university, with the publication of CNE/CES Resolution No.

<sup>1</sup> Professora da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Doutora em Educação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9371-1669>. E-mail: [santana50claudia@gmail.com](mailto:santana50claudia@gmail.com).

<sup>2</sup> Professor da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8730-0617>. E-mail: [osue.lazier@unimep.br](mailto:osue.lazier@unimep.br).



7 of December 18, 2018, which establishes the Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education, and also the evaluation of the economic impact, social and cultural programs of graduate according to the dimension that appears in the instruments of the four-year evaluation of permanence of the stricto sensu graduate program, used by CAPES - Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel. The evaluation of the social and cultural relevance of projects developed at this level of education is problematized, in its association with the other dimensions of research and teaching.

**Keywords:** Graduate studies. University extension. Higher education. Formative experience. Social and cultural relevance.

## 1. INTRODUÇÃO

*“Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, prendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.*

Paulo Freire

No contexto da formação de mestres e doutores em programas de pós-graduação stricto sensu, a dimensão da pesquisa tem se destacado como prioridade considerando a própria função e competência da pós-graduação para formar pesquisadores e docentes para a educação superior. De forma predominante, a noção de que a qualidade da universidade é assegurada pela pós-graduação na articulação que faz entre a pesquisa e a formação de egressos, é bastante disseminada nos documentos de política educacional que tratam da pós-graduação no Brasil (RIBEIRO, 2007), desde a publicação do emblemático Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965, que define a pós-graduação brasileira com seus níveis e finalidades. Trata-se de uma noção construída a partir de condicionantes econômicos, políticos, históricos e sociais, vinculados aos desígnios e projetos de desenvolvimento da nação, contexto em que a pesquisa científica e a produção do conhecimento científico, sobretudo na vertente da tecnologia e inovação, são consideradas cruciais para esse desenvolvimento. Entretanto, em que pese o eixo gravitacional da pesquisa, já é possível identificar tendências de mudanças neste cenário quando se indaga sobre a relevância social e cultural do conhecimento produzido na universidade.

Ademais, é importante considerar, em contexto histórico, que no conjunto dos esforços para a superação de uma tradição acadêmica, marcadamente alicerçada na transmissão de conhecimentos, que sustentou os primórdios do ensino superior no País, a guinada para a associação do ensino com a pesquisa na nascente universidade brasileira, é feita em correspondência a um ideário de desenvolvimento nacional, como depreende-se dos discursos e trabalhos apresentados na Academia Brasileira de Ciências (ABC) e na Academia Brasileira de Educação (ABE), criadas em 1916-1922 e 1924, respectivamente. Maria de Lourdes Fávero (2010), ao examinar as origens e a construção da universidade no Brasil, destaca a proposição do matemático Manoel Amoroso Costa, na I Conferência Nacional de Educação em 1927, cujo principal enfoque do trabalho “Universidades e a pesquisa científica”, apontava para a formação de pesquisadores. A autora comenta: [...] Surge, assim, um verdadeiro pesquisador de espírito moderno e lutador por uma universidade que tenha como princípio fundamental a pesquisa científica (FÁVERO, 2010, p. 10).

Desde a criação das primeiras universidades brasileiras, na década 20 do século passado, até por volta dos anos 1960, a extensão universitária foi pouco valorizada como dimensão a ser articulada institucionalmente pelas políticas educacionais para a educação superior (ANDRADE; MOROSINI; LOPES, 2019). Um ponto de intersecção importante, segundo as autoras, teria ocorrido a partir do primeiro Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, onde se constrói um novo conceito, expresso na seguinte formulação: [...] “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade (1987, p. 11).

Após mais de trinta anos desde esse evento, um longo percurso foi realizado para que a extensão universitária fosse reconhecida como uma dimensão indissociável na universidade, notadamente na Constituição Federativa do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), assim como nos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010; 2014-2024), e, mais recentemente, por meio do marco regulatório da extensão universitária, aprovado pela Resolução nº 7, de 18 dezembro de 2018.

No que concerne à pós-graduação *stricto sensu*, constata-se uma invisibilidade da dimensão da extensão universitária nas atividades e projetos desenvolvidos nesse nível de ensino. A produção

acadêmica que trata dessa articulação é escassa nas bases de dados acadêmicos e científicos (CARLETTO; FARAGO; CRISOSTIMO, 2017). Trata-se de um indício que nos conduz a pensar sobre os motivos históricos dessa frágil expressão da extensão universitária na pós-graduação e, simultaneamente, a lançar um olhar prospectivo para as potencialidades de aproximação da realidade social, identificando demandas e contribuições possíveis para a solução de problemas emergentes da sociedade, na parceria universidade e comunidade. Compreende-se, dessa forma, que o fortalecimento da relação entre universidade e sociedade poderá ser favorecido pela via da extensão universitária, em sua associação com a pesquisa e o ensino, em todos os níveis, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*.

A reflexão proposta neste texto, resultado de estudo teórico e revisão da literatura, busca conectar a ideia de experiência formativa, ensejada pela extensão universitária, com dois eixos que têm direcionado e movimentado debates na universidade brasileira, desde o final do segundo decênio do século XXI, com a publicação da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, e ainda, a avaliação do impacto econômico, social e cultural dos programas de pós-graduação, conforme dimensão que figura nos instrumentos da avaliação quadrienal de permanência da pós-graduação *stricto sensu*, utilizados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Problematiza-se a avaliação da relevância social e cultural dos projetos desenvolvidos nesse nível de ensino, em sua associação com as demais dimensões da pesquisa e do ensino.

Assim, roteirizamos a abordagem do tema a partir da sua contextualização na produção acadêmica recente sobre o assunto, acompanhada das ideias de Boaventura de Sousa Santos (2005) e de Edgar Morin (2000; 2016) acerca do imperativo de uma a reforma da universidade, para em seguida discutir a noção de experiências de formação universitária tomando como base o pensamento de Paulo Freire (1983; 1989; 2019), na convergência com os outros autores quanto à crítica sobre a fragmentação do conhecimento no mundo contemporâneo e à necessidade de religação dos saberes. Na sequência, adentramos a discussão sobre extensão universitária e sua potencialidade formativa, articulada à relevância social e cultural da pós-graduação.

## 2. O CONTEXTO DO DEBATE

A conexão entre extensão universitária e relevância social e cultural da universidade tem sido estabelecida e fortalecida ao longo das últimas décadas, sobretudo a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), que consagram o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade. Sua aplicação aparece, majoritariamente, nas atividades ligadas à graduação por meio de programas e projetos de extensão, incluindo a própria organização da estrutura das instituições de educação superior, que contam com pró-reitorias, diretorias e/ou coordenadorias destinadas à gestão da extensão nas universidades. Menos frequente são as experiências que expõem vínculos da extensão na pós-graduação *stricto sensu*, como veremos adiante.

Carletto; Farago; Crisostimo (2017) refletem sobre a identidade da extensão na pós-graduação, discutindo como pode haver uma reconfiguração desse vínculo por meio do estímulo e fomento causados pela inclusão do quesito “inserção social” na avaliação do sistema nacional de pós-graduação. A pergunta sobre a responsabilidade social da universidade, articulada à sua capacidade de formar cidadãos conscientes, imbuídos do desejo de interferir na realidade social, por meio do exercício profissional e cidadão, para a transformação da sociedade, ensejaria uma oportunidade de promover a integração da pós-graduação e extensão.

Gadotti (2017) relembra a convivência histórica de duas distintas vertentes na área de extensão, sendo a primeira vinculada ao caráter assistencialista e à prestação de serviços à sociedade, em uma lógica de transmissão vertical de conhecimentos, e outra que se assenta em uma vertente da comunicação de saberes, alinhada à proposta de Paulo Freire<sup>3</sup> para a extensão universitária. Para o autor, essa vertente que substitui e amplia a ideia de estender, para àquela de fortalecer a noção de comunicar, se baseia em uma teoria do conhecimento que visa a responder à pergunta sobre como se aprende e como os saberes são produzidos: [...] “Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo” (GADOTTI, 2017, p. 2). Nessa linha, a extensão universitária se constitui em um instrumento de transformação

---

<sup>3</sup> O educador e filósofo Paulo Freire, exerceu docência de História e Filosofia da Educação na Universidade do Recife de 1954 a 1964, onde fundou e, posteriormente, dirigiu o Serviço de Extensão Cultural da hoje renomeada Universidade Federal de Pernambuco.

social e da universidade, em confluência com a garantia de outros direitos sociais e de luta pela democracia, posto que propõe uma concepção que revoluciona a relação do sujeito com o conhecimento.

Analisando o novo debate em torno do papel da extensão universitária, especialmente a partir da aprovação da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, com a determinação de um percentual específico para a integração da extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação, Gadotti (2017) infere a força e vigor da extensão universitária como resposta à atual crise da universidade: [...] “É como se a Extensão Universitária pudesse iniciar um processo de transformação da universidade como um todo. A universidade que temos está muito centrada no ensino e na pesquisa e, por meio de um novo paradigma da Extensão Universitária, a própria universidade pudesse ganhar um novo sentido” (GADOTTI, 2017, p. 3). Uma visão emancipadora da educação é defendida nesse contexto, como necessidade de salvaguardar as conquistas trazidas no bojo do próprio Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024.

A extensão como promotora do encontro entre saberes produzidos na universidade e na comunidade se articula ao conceito de “universidade do encontro”, apresentado e discutido como “espaço extensionista de convergência, formação e partilha solidária do saber na educação superior” (ANDRADE; MOROSINI; LOPES, 2019, p. 120). Nesse sentido, a ideia de “universidade do encontro” se encontra alicerçada no trabalho colaborativo que envolve partilha do corpo social da universidade, visando o fortalecimento da relação entre ensino, pesquisa e extensão e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras na educação superior. Embora o foco desse texto recaia sobre o potencial da extensão universitária para a graduação, em face do novo marco regulatório da extensão, as autoras enfatizam a pertinência e potência da extensão universitária, comprometida com um novo projeto de universidade, cujos princípios se alinham à partilha solidária de saberes, à transformação da realidade educativa e social e à contínua defesa pela democratização da educação e, nessa direção, corrobora com definições sobre o papel da pós-graduação *stricto sensu* e sua relevância social e cultural para se pensar um novo projeto de universidade.

No contexto da formulação deste novo projeto de universidade, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2005) propõe uma globalização contra-hegemônica da universidade

enquanto bem público. Para o autor, diante dos avanços da globalização neoliberal que transforma a educação em mercadoria, sobretudo a partir da década de 80 até meados da década de 90, com a expansão e consolidação do mercado universitário, e posteriormente, em uma segunda fase, com a transnacionalização do mercado do ensino superior e universitário, o bem público da universidade é transfigurado em um campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, 2005, p. 20-21).

Em sua argumentação, o autor defende que uma globalização contra-hegemônica da universidade, enquanto bem público, supõe que as reformas nacionais da universidade devem espelhar um projeto de país calcado em decisões políticas que qualifiquem o ingresso desse país em contextos de produção e distribuição de conhecimentos transnacionalizados e que confrontem processos contraditórios de transnacionalização, globalização neoliberal e globalização contra-hegemônica. Vislumbra-se um projeto de país como resultado de um contrato político e social, que se desdobre em contratos setoriais, dentre esses o educacional. No interior do contrato educacional, a universidade como bem público: [...] “A reforma tem por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização social da universidade, pondo fim à uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo” [...] (SANTOS, 2005, p. 56).

Para a filósofa brasileira Marilena Chauí (2001), a universidade é uma instituição social. Como tal, a universidade não pode ser compreendida apartada da sociedade que lhe dá origem e função. Ela integra uma dada sociedade e se constitui “expressão historicamente determinada” desta mesma sociedade. Para a autora, [...] “A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão” (CHAUÍ, 2003, p. 5). Como lugar de acolhimento, sistematização do conhecimento e de sua socialização, assim como de produção de saberes, a universidade é essencial às transformações no mundo, afirma Chauí.

Como é possível notar, os debates sobre o papel da educação superior no mundo contemporâneo têm mobilizado vários pensadores, em distintos pontos do mapa mundi, preocupados em compreender as crises que se instalam em nossa época e as possíveis soluções e alternativas que se encontram ao nosso alcance. Assim, nos deparamos com a epistemologia da

complexidade do filósofo francês Edgar Morin (2000), que ao examinar os desafios de uma reforma do pensamento na contemporaneidade, acentua a necessidade de uma reforma da educação e do ensino em seus distintos níveis e ambientes. Uma reforma que visa a elevar a consciência planetária, pois habitamos um planeta em que toda a vida está interconectada. É preciso considerar a complexidade das realidades, dos contextos sociais, da ética e da política, onde as incertezas e contradições são inerentes à condição humana. A religação dos seres e dos saberes é tarefa fundamental a ser realizada.

No que tange à educação superior, o autor destaca a missão e a função transeculares da universidade na conservação, memorização, integração, ritualização da herança cultural de saberes, ideias e valores. Herança essa que será regenerada pelo processo de reexame, atualização e transmissão que a universidade realiza. Nessa direção, [...] “ela é conservadora, regeneradora, geradora” (MORIN, 2000, p. 81). A reforma do pensamento de que trata o autor requer a reforma da universidade, no sentido de uma reorganização geral da estrutura que favoreça a integração, articulação dos fazeres no ensino, na pesquisa e na extensão. Que possibilite o exercício da inter-poli-transdisciplinaridade e revitalize a produção do conhecimento novo e pertinente.

Um enfrentamento importante a ser feito no âmbito da universidade diz respeito à superação do paradigma científico moderno e da tradição escolar derivada desse modelo, que seguem uma concepção de ciência fragmentária e simplificadora. Morin (2016) identifica duas carências cognitivas que cegam o ser humano ocidental ou ocidentalizado: a cegueira dos saberes apartados e compartimentados, que invisibiliza identificar os problemas fundamentais e globais; a racionalidade autocentrada ocidental, que cria a ilusão de posse do universal. São cegueiras que, ao lado de uma política distanciada da ética e da cidadania, impedem a distinção e formulação dos problemas fundamentais, bem como de suas soluções.

Tomando como base a teoria da complexidade de Edgar Morin, Petraglia (1995), enfatiza a mudança de mentalidade e postura que a consciência da complexidade provoca. Compreender a teia de relações entre todas as coisas, onde “tudo se liga a tudo” é fundamental. A prática transdisciplinar vai muito além da interdisciplinaridade, visto que esta última ainda pressupõe fronteira e se caracteriza como colaboração e comunicação entre disciplinas. A transdisciplinaridade, entretanto, supõe intercâmbio e articulações. [...] “Nessa prática transdisciplinar proposta por Morin, não há espaços para conceitos fechados e pensamentos



estanques e enclausurados em gavetas disciplinares, mas há obrigatoriamente a busca de todas as relações que possam existir entre todo conhecimento” (PETRAGLIA, 1995, p. 74).

No empenho em conceber uma reforma crítica, democrática e emancipatória da universidade como bem público, Santos (2005) identifica linhas-mestras, dentre essas, a reconquista da legitimidade, na qual a extensão universitária joga um papel importante:

[...] a área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2005, p. 53-54).

A reconquista da legitimidade da universidade se impõe como um aspecto crucial e de grande relevância na reflexão apresentada pelo autor. Importa destacar, especialmente para efeitos da argumentação do presente artigo, a interligação de saberes, em busca da materialização da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, na via de uma educação integral e não mais fragmentada, onde a transdisciplinaridade, a reorganização dos saberes universitários, o pensamento crítico, o compromisso social, a democratização do acesso, sejam princípios fundantes de um novo projeto de universidade.

No contexto do debate sobre a conexão entre extensão universitária e relevância social e cultural da universidade, identificamos, a partir do diálogo entre os autores escolhidos, a convergência em relação à necessidade de uma profunda renovação da universidade mirando o enfrentamento da crise que é também planetária, a reconquista de sua legitimidade social e contribuição para as transformações necessárias na sociedade contemporânea. É preciso enfrentar o novo com o novo, diz Santos (2005), [...] “A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade

na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais” (SANTOS, 2005, p. 62).

### 3. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Na concepção filosófica de Paulo Freire, encontra-se a compreensão do ser humano como histórico, inacabado e inconcluso. Esse entendimento é crucial para se pensar a educação e seu papel neste processo de uma formação permanente, sempre em curso, forjada na reconstrução de si e na transformação do contexto social. A consciência do inacabamento impulsiona o ser humano a buscar *ser mais*, sua vocação ontológica, que se realiza por intermédio da educação. Um processo somente possível por meio de uma educação libertadora, emancipadora; que favoreça uma reflexão crítica, compreendida como condição para a conscientização.

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra (FREIRE, 1989).

A educação libertadora e emancipadora pressupõe relações de diálogo entre educador e educando, confronto com a realidade e significação do mundo das coisas e suas conexões. A compreensão de que todos se encontram inseridos em um contexto histórico passível de ser apreendido, transformado e recriado, se faz fundamental nesta concepção. Na educação emancipadora, o ser humano busca novos modos de agir, que lhes permitem transformar-se e, simultaneamente, transformar o mundo e suas relações.

Paulo Freire dedicou-se a pensar a questão da extensão universitária, desde a docência na Universidade do Recife, onde fundou e dirigiu o Serviço de Extensão Cultural daquela Universidade, como já mencionado. Gadotti (2017, p. 5) nos lembra que Paulo Freire ao defender em sua tese uma “concepção de universidade democrática, comprometida com a problemática da

comunidade, fomentadora de transformações sociais”, também idealizou a contribuição da extensão universitária dentro de um projeto popular de educação. A invés de “extensão da cultura”, considerada por ele uma noção que transmite a ideia de invasão cultural, Freire contrasta com a noção de “comunicação sobre a cultura”, por considerá-la mais aberta à ideia de conscientização: [...] “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46). Nessa direção, a extensão pode ser compreendida como “ação cultural”, na acepção de cultura como práxis e ação transformadora.

Para Freire (2019), ação e reflexão são dimensões solidárias na práxis, que interagem de forma radical. Constituem-se dimensões que não podem ser concebidas apartadas, dicotomizadas, sob pena de impossibilitar o diálogo. A existência humana não se faz sem a palavra autêntica, instrumento de transformação das realidades, diz o autor: [...] “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, modificá-lo. O mundo *pronunciado* por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (FREIRE, 2019, p. 108). O ser humano tem o direito de “dizer a sua palavra”, pronunciar o mundo como sopro criador em comunhão e conexão consigo e com outros seres.

O diálogo será, então, fundamental porque é uma “exigência existencial” para Freire: [...] “Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2019, p. 109). O diálogo entre os seres humanos pressupõe condições de igualdade, horizontalidade das vozes que pronunciam o mundo; é encontro e não doação do pronunciar de um para o outro, diz o autor.

Nesse sentido, tomando a dialogicidade como essência de uma educação emancipadora, concebida como “prática da liberdade”, conforme Freire (2019), não pode haver lugar para relações verticalizadas e opressoras no espaço da escola e da universidade. Educandos e educadores se encontram em processo contínuo de construção e de reconstrução de saberes, de transformação de si, do outro e do seu entorno. Escola e universidade devem se constituir como lugares propícios para a construção do diálogo de saberes. Saberes que tenham sentido, validade, importância e pertinência para a sociedade e para a vida das pessoas, instrumentalizando sua ação no mundo em

vista de uma sociedade mais humana e igualitária, compreendendo, ainda, a dimensão planetária de nossa existência.

Compreende-se, assim, que a extensão universitária, como princípio pedagógico, que busca pela relevância do conhecimento que é produzido e socializado pela universidade, constitui-se em uma possibilidade de diálogo importante da universidade com a sociedade, pois considera e toma a relação com o outro como base para a produção e socialização do conhecimento.

#### **4. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO UM LUGAR DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO**

Na busca pela inserção curricular da extensão universitária de forma indissociável com o ensino e a pesquisa, com relevância social, cultural, humanizadora e em diálogo permanente com a comunidade, sobretudo movimentos populares, comunidades vulneráveis e movimentos de promoção da dignidade da vida, os caminhos da extensão deixaram marcos que dão a identidade de uma construção que tem como principal alcance a promoção da cidadania como patrimônio coletivo. Nesse sentido, tem sido recorrente o resgate do Manifesto de Córdoba, de 1918, ocasião em que um grupo de estudantes pleitearam um processo de aprendizagens onde houvesse a superação da transmissão de conhecimento de forma dogmática, absolutista e de exclusão de qualquer tipo de participação ativa do educando.

Ao pleitearem, portanto, um processo de aprendizagem onde houvesse a expressão democrática do saber e a vivência democrática das experiências formativas, entraram em “choque” com a proposta imposta pela gestão da Universidade de Córdoba. No Manifesto (1918), os estudantes apontam o posicionamento autoritário e arbitrário do reitor da referida Instituição, quando afirma que prefere ver cadáveres dos estudantes pendurados num varal antes de renunciar ou ao invés de renunciar. Os estudantes são enfáticos ao afirmarem o tipo de autoridade acadêmica que alcança os estudantes em seus contextos e histórias de vida: “a autoridade em um ambiente de estudantes, não se exercita mandando, mas sim seguindo e amando: ensinando” (MANIFESTO DE CÓRDOBA, 1918, p. 1).

Nesta esteira de reflexão, há apontamentos que poderiam, inclusive, serem indicados como proféticos, pois apontam que “toda a educação é uma longa obra de amor aos que aprendem”. O Manifesto provoca uma reforma na educação superior na Argentina, bem como em outros países latino-americanos nos anos seguintes, pois os estudantes de Córdoba proclamam uma Universidade com responsabilidade social e inserção no contexto histórico-cultural, para ter relevância e contribuir para os processos de transformação.

Dias (2017) organiza uma publicação com vistas às comemorações do Centenário de Córdoba onde são discutidas perspectivas a partir da educação superior como bem público e repercute o que representou o Manifesto de Córdoba em termos de avanços que foram conquistados a partir dos referenciais indicados pelos estudantes argentinos. Entre os avanços, o autor cita a autonomia da Instituição, a formação integral do ser humano, a importância dos vínculos e das relações dialógicas com a sociedade, a democratização e a extensão universitária como processo formativo da autonomia do sujeito.

[...] Córdoba estabeleceu os elementos básicos de ação para a defesa das liberdades acadêmicas e da autonomia universitária, um dos princípios que facilitaram a unidade das forças acadêmicas e a luta contra as ditaduras que, em particular nos anos 60 e 70, dominaram o continente com o sacrifício das liberdades, da dignidade humana, de gerações inteiras de latino-americanos (DIAS, 2017, p. 110).

O centenário do Manifesto de Córdoba impõe a reflexão de que há espaço para a atualização do referido marco histórico e conceitual, segundo Dias (2017), considerando que as principais bases foram colocadas.

Outros marcos históricos podem ser assinalados como expressões de uma construção de extensão que tivesse relevância social e oportunizasse processos de transformações sociais, superando, portanto, o assistencialismo e a transferência de conhecimento sem interação dialógica e vivencial. Na busca por uma extensão “nativa”, encontra-se Freire que repercute, de certa forma, a fala dos estudantes de Córdoba, quando afirma em sua filosofia educacional que a “educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2008, p. 104). Essa

perspectiva freiriana encontra ressonância nos documentos dos principais Fóruns de Extensão no Brasil, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX e o Fórum de Extensão e Ações Comunitárias das Instituições Comunitárias de Ensino Superior – FOREXT.

A contribuição do patrono da educação brasileira é basilar para provocar a reflexão sobre extensão universitária, sua metodologia e suas ações, tendo em vista que “novos sentidos foram conferidos às práticas de ensino, pesquisa e extensão, que passaram a ser compreendidas não somente como transmissão de conteúdo, mas como fruto do diálogo entre os diversos saberes, oriundos tanto da sociedade como da universidade (FOREXT, 2013, p. 9). Entre as compreensões sobre a extensão no âmbito dos referidos Fóruns, podem ser assinalados os seguintes, à guisa de reflexão e ponderação, considerando o momento histórico em que a extensão universitária se localiza, em virtude da já referida Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018, do CNE/CES:

Um conjunto de ações de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, articulando os saberes produzidos na vida acadêmica e na vida cotidiana das populações, para compreensão da realidade e busca de resposta aos seus desafios. Assim, promove a disseminação do conhecimento acadêmico, por meio do diálogo permanente com a sociedade (FOREXT, 2013, p. 19).

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 consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade (FORPROEX, 2012, p. 21).

Os dois documentos citados, A Política Nacional de Extensão Universitária, do FORPROEX e Referenciais para a Construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES, do FOREXT, apontam a cidadania como objetivo da extensão universitária, enquanto processo de formação para a vivência da cidadania, como também processo de construção coletiva e dialógica da cidadania como conjugação de direitos e deveres para todos. A extensão universitária que busca

formar o cidadão e promover todos os direitos que conferem a cidadania e a dignidade da vida, oportuniza espaços imensuráveis para a vivência, a convivência, e as experiências formativas, reflexivas e de inserção social, seja no âmbito da graduação como também da pós-graduação *stricto sensu*, pois envolve a comunidade acadêmica como um todo.

O Fórum das Instituições Comunitárias reafirma o compromisso “com o processo de construção da cidadania e de uma sociedade mais justa e mais humana” (FOREXT, 2013, p. 15). O Fórum das Instituições Públicas reafirma que a “a Universidade não pode substituir as responsabilidades do Estado na garantia dos direitos de cidadania ou na provisão de bens públicos, mas, sim, somar-se aos seus esforços e subsidiá-lo, de forma crítica e autônoma, no desempenho dessas atribuições” (FORPROEX, 2012, p. 65). Desta forma, infere-se que a extensão universitária é uma das principais metodologias ativas vivenciadas no processo de formação cidadã e desenvolvimento de competências numa perspectiva humanizadora.

A extensão, para além de contribuir com a identidade institucional e com a finalidade educacional, pode ser compreendida como um processo aprendente, objetivando desencadear um percurso que, junto com o ensino e a pesquisa, postule uma aprendizagem significativa (SÍVERES, 2010, p. 109).

Graciani (2010), ao repercutir o tema da extensão a partir da perspectiva freiriana, resgata e assinala que a extensão se torna esse processo de desenvolvimento de aprendizagens, competências e cidadania, com fundamento na vivência do estudante, considerando que as relações sociais dão sentido e significado “às palavras, ao seu contexto, na sua cultura e história, com intenção de humanizar o ser humano na ação consciente de interferir criticamente na transformação do mundo” (GRACIANI, 2010, p. 173). Nesse sentido, Freire (2019) destaca a importância da leitura de mundo e percepção da realidade, onde as estruturas geradoras de opressão, e que, portanto, relativizam a dignidade da vida humana, pois a capacidade de ler o mundo abre um caminho de transformação desta realidade opressora. A relação dialógica entre educador, educando e a comunidade materializa esse caminho de transformação da realidade. Para ele, o “diálogo é este encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, não se esgotando, portanto, na relação do eu-tu” (FREIRE, 2019, p. 91).

Graciani (2010) amplia suas considerações sobre a extensão enquanto espaço formativo e vivência da transformação que as ações oportunizam, mediados pela realidade histórica, quando afirma que a extensão é uma prática social “inserida na ação educativa em sua riqueza, em sua complexidade e, portanto, um fenômeno típico da existência humana. Por isso, também, toda ação humana ser histórica, pois está inserida em seu tempo e lugar” (GRACIANI, 2010, p. 174).

## 5. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A partir da Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018, do MEC/CNE/CES, a extensão universitária ganha novas perspectivas, tendo em vista as diretrizes apresentadas pelo respectivo documento e que impõe a inserção da extensão como componente curricular, em atendimento à meta 12.7 do Plano Nacional de Educação – 2014-2024, que trata da destinação de 10% da carga horária dos cursos para projetos e programas de extensão universitária.

Em 6 de setembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação emite Portaria nº 21, CNE/CES, instituindo subcomissão para assessorar a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, com vistas à definição de diretrizes ou marcos regulatórios para a política de extensão na educação superior brasileira. A subcomissão foi composta por representantes dos Fóruns de Extensão das Instituições Públicas, das Comunitárias, das Particulares e do Instituto Federal de Educação, cujo trabalho culminou com a Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018.

Em sua dissertação de mestrado, Steigleder (2021), ao comentar a Resolução com as Diretrizes, destaca o histórico de reuniões da subcomissão que elaborou e apresentou à Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, ressaltando o período que transcorreu desde a designação da referida subcomissão até a homologação pelo Ministro da Educação, e faz as seguintes ponderações reflexivas sobre as diretrizes:

Diante da observação desse percurso é possível destacar: a dificuldade na definição de uma conceituação nacional de extensão pelas diferentes práticas ainda vigentes nas universidades; a descentralização da representação da extensão, evidenciada na existência de quatro fóruns de



extensão, o que contribui para a falta de unidade e ainda enfraquece a sua representação junto ao MEC; o movimento realizado para proposição das diretrizes considerado um marco para extensão, pela reunião dos fóruns e mais ainda pela conjunção de esforços para estabelecer as diretrizes (STEIGLEDER, 2021, p. 45).

No âmbito do parecer da Câmara Superior de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação expõe a lacuna que havia em termos de uma diretriz nacional que oportunizasse aproximações entre as concepções, estratégias, ações e políticas de extensão universitária. Assim se expressa o parecer:

Embora o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas da Educação Brasileira (FORPROEXT) tenha atuado, no seu âmbito, na definição de uma política para a extensão com um legado significativo de documentos, entre eles o Plano Nacional de Extensão, aprovado em 1998 e publicado pelo MEC em 1999, a Política Nacional de Extensão Universitária, aprovada em 2012, bem como o registro de outros fóruns de extensão atuantes, como o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitárias (FOREXT), o Fórum de Extensão das IES Particulares (FOREXP) e mais recentemente o Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT), que congrega os Institutos Federais de Educação (IFEs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Universidade Tecnológica do Paraná (UFP) e pró-reitores das IFES, há de se considerar a lacuna de uma diretriz nacional que promova a unicidade e a consensualidade de concepções e propostas em torno das políticas, das estratégias e das ações pelas quais a extensão universitária brasileira possa ser institucionalizada e implementada (BRASIL, 2018a, p. 4).

No parecer do relator são assinalados dois documentos que foram sinalizadores para a superação da lacuna apontada e convergiu para o estabelecimento da Resolução com as Diretrizes que orientam a inserção da extensão universitária como componente curricular. Os documentos assinalados são a Política Nacional de Extensão Universitária, oriunda do fórum das instituições públicas e os Referenciais para a Construção de uma Política Nacional de Extensão das Instituições Superiores Comunitárias Brasileiras, oriunda do fórum das instituições comunitárias (BRASIL, 2018a).

Inaugura-se, a partir daí um novo caminho para a extensão universitária brasileira, ou seja, a chamada curricularização da extensão, indissociável do ensino e da pesquisa. O documento assinala esse caminho:

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, 2018b, p. 1).

Os desafios e oportunidades que se abrem são instigadores de mudanças na concepção de matriz curricular, mas também na concepção de programas, projetos e atividades de extensão. A Universidade tem um longo caminho a percorrer, para conceber programas institucionais e de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transversal para 100% dos alunos. Não cabem mais projetos voltados para um grupo de estudantes que se prontificam ou são fomentados a participar de programas de extensão por meio de editais e vinculados a projetos de docentes extensionistas. Na proposta da extensão como componente curricular, há que se considerar a formação cidadã e a vivência da vida, de seus limites, de suas fronteiras, de forma dialógica e vivencial.

O principal diapasão da extensão curricularizada é a convivência e a construção de processos de transformação da realidade e da própria instituição educacional. É o processo de inserção social. O estudante será protagonista, entendendo-se o protagonismo como um processo de construção coletiva e dialógica. Nesse novo fazer educativo e vivencial por meio da extensão universitária, o estudante apreenderá novas metodologias de aproximação, diálogo e convivência, para depois produzir ações em parceria com a comunidade externa. Dalmolin; Silva; Vieira (2017) destacam dois aspectos que consideram fundamentais para a inserção da extensão como componente curricular e para a formação do estudante: “primeiro, a partir de um olhar transversalizado (*dentro* da instituição e o com o *fora*, a sociedade), como formação para a autenticidade, e o segundo, como formação para a pluralidade e a convivência democrática” (DALMOLIN; SILVA; VIEIRA, 2017, p. 33).

O artigo 5º da Resolução aponta algumas diretrizes. Destacam-se a do inciso I que define “a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” e a do inciso II que orienta a “formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular” (BRASIL, 2018b, p. 2).

Dalmolin; Silva; Vieira (2017) fazem essa discussão quando repercutem que o processo de curricularização da extensão ocorre num contexto de maior abrangência e também de complexidade, pois não se trata de programas, projetos ou até mesmo de disciplinas que serão oferecidas, ainda numa perspectiva de “apêndice” das matrizes curriculares, mas, pelo contrário, a curricularização problematiza porque requer a integração curricular de forma integral e potencializadora da dialogicidade e da leitura da realidade.

Para tratar dessa complexidade, é necessário enfrentar e analisar com profundidade o tema do currículo nas IES, bem como os demais documentos que devem sustentar o saber-fazer universitário, debatendo com seus atores e enfrentando cada um dos limites identificados no processo (DALMOLIN; SILVA; VIEIRA, 2017, p. 32).

De acordo com a Resolução nº 7 de 2018 em seu artigo 1º ficam instituídas

[...] as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país (BRASIL, 2018b, p. 1).

Na esteira das diretrizes apresentadas, o processo de inserção da extensão como componente curricular fomenta uma reforma na educação superior brasileira porque reclama e proclama novos olhares para os processos de aprendizagens numa perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar, transversal e indissociável do ensino e da pesquisa, e que repercute, inclusive, na pós-graduação *stricto sensu*. Assim, pondera-se que a “transversalização dos currículos terá que considerar a singularidade de cada curso e de cada contexto histórico-social, buscando

metodologias criativas e dinâmicas, que resultem em *salas de aulas* abertas e atrativas para os estudantes” (DALMOLIN; SILVA; VIEIRA, 2017, p. 33).

## 6. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A PÓS-GRADUAÇÃO

O parecer da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2018a) informa que no contexto da Resolução nº 07 de 2018 as diretrizes foram trabalhadas de forma a integrar os marcos regulatórios da pós-graduação lato e stricto sensu. Além disto, é importante registrar, que o artigo 2º da Resolução, parágrafo único, define que as “Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior”. (BRASIL, 2018b, p. 1). Infere-se, portanto, que há um chamamento para que a pós-graduação se integre ao processo de curricularização da extensão, considerando a inserção social e sua contribuição para a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. Esse chamamento deve repercutir nos projetos de dissertações e teses nos programas de pós-graduação, considerando, sobretudo, os impactos sociais viabilizados ou operacionalizados pelas pesquisas e produções dissertativas e em teses.

Carletto; Farago; Crisostimo (2017) ao discutirem os indicadores de impacto e os impactos sociais oportunizados pelos programas de pós-graduação stricto sensu, afirmam que “a inserção social, mais do que critério de avaliação, pode ser entendida como um incremento, um estímulo para que a relação da universidade com a sociedade se amplie, se fortaleça, se efetive” (CARLETTO; FARAGO; CRISOSTIMO, 2017, p. 88). Nas ponderações dos referidos autores são identificados vários impactos que ofertam a percepção de que os programas de pós-graduação podem ter nesse novo momento da extensão universitária, enquanto componente curricular, e construtora, portanto, de novos significados para o ensino superior no Brasil. Os impactos apresentados são: impacto tecnológico/econômico; impacto educacional; impacto propriamente social; impacto cultural; impacto ambiental; entre outros.

Ao inferir que a Resolução nº 07 de 2018 oportuniza uma reforma na educação superior brasileira, há que se considerar que a pós-graduação não pode ser colocada em apartado, pelo contrário, os programas de pós-graduação têm relevância, têm uma competência e um lastro na sociedade que podem qualificar a extensão universitária enquanto componente curricular.

## 7. A PÓS-GRADUAÇÃO E O IMPACTO ECONÔMICO, SOCIAL E CULTURAL

A avaliação do impacto econômico, social e cultural dos programas de pós-graduação, conforme dimensão que figura nos instrumentos da avaliação quadrienal de permanência da pós-graduação stricto sensu, utilizados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, deslinda contradições inerentes aos rumos que as políticas educacionais brasileiras endereçam. A produção e apresentação de evidências sobre impacto e relevância social e cultural dos programas de pós-graduação stricto sensu precisam ser analisadas em diversas camadas, que vão se sobrepondo para formar o terreno que a avaliação quadrienal busca aplainar. A valorização da relevância social e cultural como dimensão importante na avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação demonstra o reconhecimento pela Capes sobre a responsabilidade social da pós-graduação, a fim de melhorar a ciência e o país (RIBEIRO, 2007). A introdução do quesito “inserção social” já sinalizava a intencionalidade de identificar como a pesquisa realizada no ambiente da pós-graduação vai ao encontro dos problemas e desafios da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a avaliação quadrienal, no tocante a essa dimensão, estimula e reforça a sintonia das pesquisas com as questões sociais, chamando a atenção para a responsabilidade social dos programas de pós-graduação stricto sensu e utilizando instrumentos efetivos de promoção e consolidação das metas enunciadas pelo último Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Importante assinalar que tanto este VI PNPG, quanto o PNE em vigência, são historicamente tributários das políticas educacionais e reformas universitárias ocorridas, com todas as suas tensões, a partir da redemocratização do país, alinhados com pautas inclusivas e de participação democrática.

Simultaneamente, é preciso notar no VI PNPG a busca de sinergia com a Ciência, Tecnologia e Inovação para o desenvolvimento econômico do país, e nesse sentido, um alinhamento que dispõe a universidade e a pós-graduação ao movimento de inserção do país no sistema econômico de mercados mundiais (SILVA JR; KATO, 2016). A pressão sobre o ensino superior em tempos de neoliberalismo econômico e cultural e financeirização do capital segue acentuada, compelindo a universidade para a preparação de profissionais competentes e adaptáveis ao novo cenário do mundo do trabalho, que se submetam à intensificação e precarização das condições laborais e sejam multitarefas, isto é, que formem subjetividades flexíveis. Essa realidade diz respeito diretamente às condições de trabalho do docente universitário, incluindo professores da pós-graduação *stricto sensu*, como uma das camadas a serem observadas nesse terreno.

Em relação às pressões para uma adaptação da universidade às demandas econômicas, técnicas e administrativas; aos métodos e estimativas do mercado, adequando o ensino, reduzindo a formação geral e relegando a cultura humanista, Morin (2000) afirma: “Ora, na vida como na história, a superadaptação a condições dadas nunca foi indício de vitalidade, mas prenúncio de senilidade e morte pela perda da substância inventiva e criadora” (MORIN, 2000, p. 83). Modelos de ensino, pesquisa e extensão têm sido substituídos, com tensões e contradições, às perspectivas de grupos hegemônicos com características dos setores empresariais.

Em contraste com essa perspectiva hegemônica da globalização de mercados, dentre esses o educacional e universitário, Santos (2005) defende uma globalização contra-hegemônica da universidade como bem público, conforme mencionado anteriormente, identificando três principais grupos de protagonistas interessados na reforma crítica, democrática e emancipatória da universidade, sendo o primeiro a própria universidade; o segundo seria o Estado nacional; e o terceiro grupo seria composto por cidadãos individualmente ou coletivamente organizados, a exemplo de grupos sociais, movimentos sociais, organizações não governamentais. O autor lista como princípios orientadores: a) enfrentar o novo com o novo; b) lutar pela definição da crise (saindo de uma posição defensiva para definir uma posição contra-hegemônica da crise); c) lutar pela definição de universidade, assumindo o pressuposto de que a universidade só existe se houver graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, sem o que não se pode falar em universidade, mas somente ensino superior; d) reconquistar a legitimidade; e) criar uma nova institucionalidade; f) regular o setor universitário privado.

Especificamente, no que tange à reconquista da legitimidade, Santos (2005) reforça o papel protagonista da extensão universitária, ao lado das políticas públicas inclusivas, da ecologia de saberes e da pesquisa-ação, da relação universidade-escola de educação básica; da formação de professores e da responsabilidade social da universidade. Não se trata de funcionalizar a universidade, forçando-a a assumir funções de interesse de um paradigma empresarial que legitima a mercantilização da educação, mas de tornar a universidade permeável às demandas sociais, “sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor” (SANTOS, 2005, p. 89).

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de refletir sentidos de experiências formativas no ambiente da universidade, procurando olhar para potenciais e limitações presentes nos processos de formação realizados no ensino superior, com foco direcionado à dimensão da extensão universitária no âmbito da pós-graduação, este texto tencionou compreender como a extensão universitária, em articulação com a pesquisa e o ensino, pode se configurar como uma das mais significativas oportunidades para estudantes e docentes constituírem experiências formativas em seu percurso universitário. Para tanto, apresentou e analisou os efeitos parciais e as perspectivas a partir da publicação da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, e discutiu, ainda, a avaliação do impacto econômico, social e cultural dos programas de pós-graduação, conforme dimensão que figura nos instrumentos da avaliação quadrienal de permanência da pós-graduação *stricto sensu*, utilizados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A problematização da avaliação da relevância social e cultural na pós-graduação *stricto sensu* nos leva ao alargamento do olhar sobre outras camadas no solo da avaliação, dimensionando a profundidade em que os contextos formativos nas universidades têm sido atravessados e orientados, na contemporaneidade, pela lógica da racionalidade técnica em um cenário de forte domínio neoliberal. A pós-graduação brasileira não foge desse enquadramento quando pensamos nos rumos e direcionamentos adotados pelas agências de fomento e regulação, incluindo

questões que buscam pelo impacto econômico dos investimentos em pesquisa. Contudo, há também no horizonte outras possibilidades, em meio a contradições, tensões e resistências, características de crises e processos políticos como esses que enfrentamos. A questão sobre a relevância social e cultural pode ser um indicativo importante nesse sentido.

A universidade tem uma contribuição relevante na solução coletiva dos problemas sociais, nacionais e globais, e a extensão universitária ao articular diferentes agentes, na perspectiva dialógica entre universidade e sociedade, no empenho pela religação dos saberes e dos seres, pode traduzir uma aposta na compreensão de que estamos todos inseridos em um contexto histórico passível de ser apreendido, transformado e recriado.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. M. M.; MOROSINI, M.C.; LOPES, D. O. A extensão universitária na perspectiva da universidade do encontro. In: WAGNER, F.; CUNHA, M. I. (Orgs.) **Inovação pedagógica no ensino superior**. Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 106, p. 117-131, set/dez. 2019. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/409>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES No 608/2018**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CES N° 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018b. Seção 1, p. 49-50. 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](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: 29 nov. 2021.

CARLETTO, M. R.; FARAGO, P. V.; CRISOSTIMO, A. L. A identidade da extensão universitária na pós-graduação. In: CRISOSTIMO, M. R.; SILVEIRA, R. M. C. F. **A Extensão Universitária e a Produção do Conhecimento**. Guarapuava/PR: Editora Unicentro, 2017.

CHAUÍ, Marilena. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED: Autores Associados, set-dez/2003.



DALMOLIN, B. M.; SILVA, M. T.; VIEIRA, A. J. H. Bases pedagógicas para pensar na urricularização da extensão. In: SANTOS, P. F.; RIFFEL, C. M. Orgs. **Extensão universitária: perspectivas de aprendizagens e sentidos na educação superior**. Itajaí/SC: Editora UNIVALI, 2017.

DIAS, M. A. R. **Educação superior como bem público**. Perspectivas para o centenário da reforma de Córdoba. Montevideo: Associação de Universidades Grupo Montevideo, 2017.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FOREXT. FELIPPE, W. C., et.al (Orgs.). **Extensão nas instituições comunitárias de ensino superior**. Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES: XX encontro nacional de extensão e ação comunitária das universidades e ações comunitárias. Itajaí: UNIVALI, 2013. Disponível em: <https://forext.org.br/forext-lanca-livro-que-apresenta-referencias-para-a-construcao-de-politicas-e-a-praticadaextensao-no-segmento-das-ices/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, M. **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](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf) Acesso em: 17 nov. 2021.

GATTI, J. P. **Extensão universitária no Brasil: a experiência formativa na área da educação da UFSCar**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2019. 269 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11267>. Acesso em: 29 nov. 2021.

GRACIANI, M. S. Extensão. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Orgs. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2010.

MANIFESTO DE CÓRDOBA. Buenos Aires, Argentina, 1918.

MORIN, E; DIAZ, C. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Tradução Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória – 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, R. J. **Inserção social**. 2007. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_23\\_08\\_07.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_23_08_07.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo. v. 120, 2005.

SILVA JR. J. R.; KATO, F. B. G. Política de internacionalização da educação superior no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020). **Revista Interdisciplinar de Educação Superior**. Campinas, SP v.2 n.1 p.138-151, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650541/16752>  
Acesso em: 30 nov. 2021.

SÍVERES, L. A Extensão como um processo aprendente. In: **Educação superior**: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília, Editora Universia, 2010.

STEIGLEDER, L. I. **Curricularização da extensão em universidades comunitárias do Vale do Sinos**: Contribuição para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dissertação de Mestrado pela FEEVALE. Novo Hamburgo/RS: 2021.

ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1., 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento: documento final. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão universitária**: diretrizes conceituais e políticas – documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987–2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000. p. 11-18. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.