

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

CLARA DO PRADO PATRICIO

**REFLEXÕES E PRÁTICAS ESTUDANTIS NA EXTENSÃO EM LETRAS NA UEPG:
POSSIBILIDADES PARA A CURRICULARIZAÇÃO**

**PONTA GROSSA
2023**

CLARA DO PRADO PATRICIO

**REFLEXÕES E PRÁTICAS ESTUDANTIS NA EXTENSÃO EM LETRAS NA UEPG:
POSSIBILIDADES PARA A CURRICULARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestra na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Paula Couto

PONTA GROSSA

2023

P314 Patricio, Clara do Prado
 Reflexões e práticas estudantis na extensão em Letras na UEPG:
 possibilidades para a curricularização / Clara do Prado Patricio. Ponta Grossa,
 2023.
 140 f.

 Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração:
 Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta
 Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Lígia Paula Couto.

 1. Extensão universitária. 2. Extensão - Curricularização. 3. Letras. I. Couto,
 Lígia Paula. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e
 Subjetividade. III.T.

CDD: 808



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

CLARA DO PRADO PATRÍCIO

REFLEXÕES E PRÁTICAS ESTUDANTIS NA EXTENSÃO EM LETRAS NA UEPG: POSSIBILIDADES PARA A CURRICULARIZAÇÃO

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 21 de março de 2023.

Ligia Paula Couto - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Lucimar Araujo Braga - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Sandra de Fátima Batista de Deus - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Documento assinado eletronicamente por **Evanir Pavloski, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Mestrado**, em 07/03/2023, às 11:50, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Sandra de Fatima Batista de Deus, Usuário Externo**, em 21/03/2023, às 14:19, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Ligia Paula Couto, Professor(a)**, em 21/03/2023, às 14:36, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Lucimar Araujo Braga, Professor(a)**, em 21/03/2023, às 16:43, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1341110** e o código CRC **485E12AE**.

AGRADECIMENTOS

As reflexões e a escrita deste trabalho perpassam os trajetos do mestrado em Estudos da Linguagem, agradeço às pessoas que me provocaram por caminhos outros de pesquisa: às professoras Ione e Cida, que ministraram disciplinas fundamentais para a formação na pós-graduação, sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais. À professora Lucimar, que além de me receber novamente no GECED, compõe a banca, junto da professora Sandra de Deus, convidada para contribuir com o trabalho depois de escutá-la em alguns espaços extensionistas e que, no processo de qualificação, contribuiu para esperar, em mim, os caminhos da extensão. Agradeço também à professora Lígia, que escutou mais do que questões sobre o texto, sobre o cotidiano e o futuro. À Vilma, que sempre acompanha quem está na graduação em Letras e no PPGEL/UEPG. Agradeço também ao CNPq, pelo financiamento parcial desta pesquisa.

Os caminhos, consequências e laços criados pelo comprometimento social e posicionamento político me deixam feliz por conviver com vocês: Lena, Dona Gê, prof. Igor e prof. Hebe, batuque da ocupação Ericson John Duarte, Ronna, Luizinha, Martinha, Lucélia, Lu Feola, Dryka, Cláudia, mãe, tias, primas, Marti e às pessoas que cotidianamente constroem o movimento social, cultural, estudantil, urbano e do campo, dando fôlego e esperança para que sigamos. Obrigada.

RESUMO

Nesta dissertação, investigo e busco compreender o cenário extensionista dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para, a partir disso, apresentar contribuições para a discussão sobre a curricularização da extensão nesse contexto, atendendo à Resolução CNE/CES n. 7, de 2018. Constitui-se de um estudo de caso, sustentado em trajetórias metodológicas que têm dimensões teóricas, com a revisão bibliográfica e documental, que perpassa a constituição da universidade e extensão no Brasil, bem como o reflexo da colonialidade nesse estabelecimento e nos processos de validação de saberes. Essa reflexão encaminha os procedimentos adotados nas etapas de coleta, análise de dados e síntese, organizadas pela sistematização de experiência (HOLLIDAY, 2006), que contemplam cinco eixos: concepção da extensão; acesso e informação sobre extensão universitária; referências de extensão universitária nos cursos de Letras e na UEPG; disciplinas de Práticas articuladoras e a extensão universitária; e conhecimento da curricularização da extensão universitária. Com isso, as respostas compuseram um corpo de informações que demonstram que, ao longo do curso, estudantes de Letras convivem com o estranhamento, na mesma medida em que desenvolvem uma aproximação crescente com práticas extensionistas, sem que a participação alcance a totalidade de alunas e alunos em nenhum momento, o que contrapõe a expectativa documental (UEPG, 2015), dada a presença das disciplinas de Práticas articuladoras desde sua última reformulação curricular, em 2015, que prevê o ensino, pesquisa e extensão. Além disso, há heterogeneidade nas respostas referentes à concepção e ao papel da extensão universitária, presentes no conteúdo trazido por primeiro e último anistas, o que demonstra uma lacuna na compreensão sobre o que é extensão, qual(is) perspectiva(s) de extensão se adota, o que se considera extensão e quem faz extensão, por parte de discentes, docentes, agentes e comunidade universitária. Associa-se a isso a ausência de divulgação consistente dos projetos e programas de extensão de Letras e da UEPG, ao longo do ano e em espaços e conversas formais e informais. O desenho desse cenário extensionista indica que uma parte significativa do caminho para a curricularização da extensão nos cursos de Letras da UEPG já foi traçada, entretanto, há impasses institucionais e das identidades discentes e docentes identificados que precisam ser discutidos interna e externamente para que, ao atender a Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, atenda-se também aos documentos do curso, da universidade, e dos órgãos competentes, que apresentam diretrizes para a prática extensionista, sim; mas contemplem, além disso, uma perspectiva crítica alinhada às demandas sociais, com propostas dialógicas, contínuas, socialmente relevantes, que articulem o ensino, pesquisa e extensão e que fortalecem a relação recíproca entre universidade e sociedade.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Curricularização da Extensão. Letras.

ABSTRACT

In this dissertation, I investigate and seek to understand the Language and Literature (Letras) courses of the State University of Ponta Grossa (UEPG) extensionist scenario, so that I can present contributions to the discussion about the university extension curricularization, attending the CNE/CES Resolution #7, of 2018. It consists of a case study, supported by theoretical dimensions, with the literature and document review, which goes through the constitution of the university and extension in Brazil, as well as the reflection of coloniality in this establishment and in the processes of knowledge validation. This reflection guides the procedures adopted in the stages of data collection, data analysis and synthesis, organized by the systematization of experience (HOLLIDAY, 2006), based on five axes: conception of extension; access and information about university extension; references of university extension in the Letras courses and at UEPG; disciplines of articulated practice and university extension; and knowledge of university extension curricularization. With that, the answers composed a body of information that shows that, throughout the course, students of Letras live with strangeness to the same extent that they develop a growing approximation with extensionist practices, without the participation reaching the totality of students at any time, which contradicts the documental expectation (UEPG, 2015), given the presence of the articulated practice disciplines since its last curricular reformulation in 2015, which should cover teaching, research and extension. Furthermore, there is heterogeneity in the answers regarding the conception and role of university extension, present in the content brought by first and last year students, which demonstrates a gap in understanding about what extension is, which extension perspective(s) is(are) adopted, what is considered extension and who does extension, by students, teachers, agents and the university community. Associated to this is the lack of consistent disclosure of extension projects and programs of Letras and of UEPG, throughout the year, in formal and informal spaces and conversations. The design of this extensionist scenario indicates that a significant part of the path for the curricularization of extension in the Letras courses at UEPG has already been traced, however, there are impasses both from the institutional structure and regarding student and faculty identities identified that need to be discussed internally and externally so that, in meeting CNE/CES Resolution #7, of 2018, it also meets the documents of the course, the university, and the competent bodies, which present guidelines for extensionist practice, yes; but contemplate, in addition, a critical perspective aligned to social demands, with dialogic, continuous, socially relevant proposals that articulate teaching, research and extension and strengthen the reciprocal relationship between university and society.

Keywords: University Extension. Extension Curricularization. Language.

RESUMEN

En esta disertación, investigo y busco comprender el escenario extensionista de los cursos de Letras de la Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para, a partir de esto, presentar contribuciones a la discusión sobre la curricularización de la extensión en este contexto, atendiendo a la Resolución CNE/CES n. 7, 2018. Consiste en un estudio de caso, apoyado en trayectorias metodológicas que tienen dimensiones teóricas, con la revisión bibliográfica y documental, que recorre la constitución de la universidad y de la extensión en Brasil, así como el reflejo de la colonialidad en esa constitución y en los procesos de validación del conocimiento. Esta reflexión orienta los procedimientos adoptados en las etapas de recolección, análisis de datos y síntesis, organizados por la sistematización de la experiencia (HOLLIDAY, 2006), que incluyen cinco ejes: concepción de extensión; acceso e información sobre extensión universitaria; referencias de la extensión universitaria en los cursos de Letras y UEPG; disciplinas de prácticas articuladoras y extensión universitaria; y conocimiento de la curricularización de la extensión universitaria. Con ello, las respuestas compusieron un corpus de información que muestran que, a lo largo del grado, los estudiantes de Letras conviven con el extrañamiento, en la misma medida en que desarrollan un creciente acercamiento con las prácticas extensionistas, sin que la participación alcance a la totalidad de los estudiantes en ningún momento, lo que contradice la expectativa documental (UEPG, 2015), dada la presencia de disciplinas de prácticas articuladoras desde su última reformulación curricular en 2015, que prevé docencia, investigación y extensión. Además, hay heterogeneidad en las respuestas sobre la concepción y el papel de la extensión universitaria, presente en el contenido aportado por los primeros y últimos años, lo que demuestra una brecha en la comprensión sobre qué es extensión, qué perspectiva(s) de extensión se adopta(n), qué se considera extensión y quién hace extensión, por parte de estudiantes, docentes, agentes y comunidad universitaria. A esto se asocia la falta de divulgación consistente de los proyectos y programas de extensión de Letras y UEPG, a lo largo del año y en espacios y conversaciones formales e informales. El diseño de este escenario extensionista indica que una parte significativa del camino para la curricularización de la extensión en los cursos de Letras en la UEPG ya ha sido trazado, sin embargo, existen impasses institucionales y de las identidades estudiantes y docentes identificados que necesitan ser discutidos interna y externamente para que, cumpliendo con la Resolución CNE/CES n. 7, 2018, atiende también a los documentos de la carrera, de la universidad y de los organismos competentes, que presentan orientaciones para la práctica extensionista, sí; pero contemplan, además, una perspectiva crítica alineada a las demandas sociales, con propuestas dialógicas, continuas, socialmente pertinentes, que articulen docencia, investigación y extensión y fortalezcan la relación recíproca entre universidad y sociedad.

Palabras clave: Extensión Universitaria. Curricularización de la Extensión. Letras.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– Participação em eventos e espaços acadêmicos na UEPG com tema extensão universitária dos primeiros anos de Letras.	82
GRÁFICO 2	– Acesso a conversas sobre extensão universitária dos primeiros anos de Letras.....	83
GRÁFICO 3	– Participação em eventos e espaços acadêmicos na UEPG com tema extensão universitária dos quartos anos de Letras....	84
GRÁFICO 4	– Acesso a conversas sobre extensão universitária dos quartos anos de Letras.....	85
GRÁFICO 5	– Conhecimento da curricularização da extensão para os quartos anos de Letras.....	97

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– Concepções de extensão 1960-2020, estudo da arte por Zanon (2022).....	45
QUADRO 2	– A extensão no PPC de Letras (UEPG, 2015).....	52
QUADRO 3	– Ano, turma e idioma de estudantes que responderam ao questionário.....	62
QUADRO 4	– Concepção da extensão universitária para os primeiros anos de Letras.....	66
QUADRO 5	– Papel da extensão universitária para os primeiros anos de Letras.....	70
QUADRO 6	– Concepção da extensão universitária para os quartos anos de Letras.....	71
QUADRO 7	– Papel da extensão universitária para os quartos anos de Letras.....	76
QUADRO 8	– Concepção e papel da extensão dos primeiros e quartos anos de Letras.....	80
QUADRO 9	– Caráter Extensionista dos projetos de Prática 3 e 4 para os quartos anos de Letras.....	90
QUADRO 10	– Motivação para escolha e participação nos projetos de Prática 3 e 4 para os quartos anos de Letras.....	94
QUADRO 11	– Conhecimento da curricularização da extensão para os quartos anos de Letras.....	96

SUMÁRIO

DE ONDE ESTOU/ESTAMOS PARTINDO.....	12
CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS PASSOS, NOSSO PASSADO: HISTÓRICO DA EXTENSÃO.....	17
1.1 O QUE CHEGOU DE NAVIO: A FORMAÇÃO E A COLONIALIDADE DA EXTENSÃO BRASILEIRA.....	18
1.2 REDEMOCRATIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E MOVIMENTO SOCIAL: O PNE E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO.....	27
CAPÍTULO 2 – CARTOGRAFIAS DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO....	34
2.1 A UNIVERSIDADE: DESTE LADO DO ABISMO.....	35
2.2 MAPEANDO A UEPG.....	38
2.3 MAPEANDO OS CURSOS DE LETRAS NA UEPG.....	49
CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS E PISTAS DISCENTES	56
3.1 SEGUINDO AS PISTAS DISCENTES.....	65
3.1.1 Buscando a Concepção da Extensão.....	66
3.1.1.1 Primeiros anos.....	66
3.1.1.2 Quartos anos.....	73
3.1.2 Buscando o Acesso e Informação sobre Extensão Universitária.....	81
3.1.2.1 Primeiros anos.....	81
3.1.2.2 Quartos anos.....	84
3.1.3 Buscando as Referências de Extensão Universitária nos Cursos de Letras e na UEPG.....	86
3.1.3.1 Primeiros anos.....	87
3.1.3.2 Quartos anos.....	88
3.1.4 Buscando as Disciplinas de Práticas Articuladoras e a Extensão Universitária.....	89
3.1.4.1 Quartos anos.....	90

3.1.5 Buscando o Conhecimento da Curricularização da Extensão Universitária.....	96
3.1.5.1 Quartos anos.....	96
CAPÍTULO 4 – TRILHANDO CAMINHOS PARA A EXTENSÃO EM LETRAS/UEPG.....	99
4.1 O CENÁRIO EXTENSIONISTA EM LETRAS/ UEPG.....	99
4.2 POSSIBILIDADES PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM LETRAS/UEPG.....	108
CONSIDERAÇÕES PARA O FUTURO.....	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PRIMEIROS E QUARTOS ANOS DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG.....	132
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO NOS PRIMEIROS E QUARTOS ANOS.....	139

DE ONDE ESTOU/ESTAMOS PARTINDO

O meu convívio e reflexões sobre a extensão inicia na cidade: em projetos como FENATA e FUC na infância e adolescência, no teatro, na rua e na constante participação em espaços propostos pela Universidade – aquela com letra maiúscula, que representa um lugar acima do que aquele que quem não está lá, ocupa, e que não voltará a dar as caras nesse texto, que esperança uma experiência possível da *universidade*. É a ela que olho, no momento em que escrevo, 2022, e os processos políticos que envolvem essa instância, investiga e discute a concepção e práticas de extensão nos cursos de Letras da UEPG, a partir de contribuições discentes, para o estabelecimento de um cenário extensionista nesses cursos da instituição, que fortalece o debate sobre a curricularização da extensão (Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018).

Assim se apresenta – construiu-se para mim e dialogo com quem lê este texto – o objetivo orientador da pesquisa, de delinear o cenário extensionista dos cursos de Letras da UEPG, buscando entender e compartilhar essas informações para contribuir com o debate contemporâneo e a pronta e iminente implementação dos novos currículos, contemplando a extensão em, ao menos, 10% de sua carga horária obrigatória.

O lugar discente se apresenta, inicialmente, em primeira pessoa, adulta e na universidade, extensionista voluntária ao longo da graduação, em projetos que renderam trocas de saberes e amizades, como as aulas de Inglês para a Associação de Feirantes Solidárias, pela Incubadora de Economia Solidária; para a ONG Renascer, pelo GECED, e na participação da elaboração do projeto e no cotidiano do Cursinho UEPG Popular. Esses projetos, todos, são muito próximos da atuação no movimento estudantil e preocupados com a política da educação superior no Brasil, aspectos que também marcam esta pesquisa e esta pesquisadora.

A circulação por projetos e programas de outros cursos e interdisciplinares na graduação tem a ver com a própria circulação pela universidade, por Ponta Grossa, e por possibilidades criadas por esses espaços para que eu atuasse, considerando que nos três primeiros anos do curso eu trabalhava em escolas regulares e tinha um horário restrito, em momentos que funcionassem para mim e para as outras pessoas que estariam me acompanhando nessas propostas de aprendizagem e formação mútua.

Ao buscar ouvir experiências discentes, aí sim, em terceira pessoa, de estudantes dos cursos de Letras da UEPG do turno vespertino e aquelas e aqueles que, assim como eu, estudavam à noite e, em sua grande maioria, trabalhavam durante o dia, recebi respostas sobre a extensão muito diferentes daquelas que eu daria, indicando significativo distanciamento dessas práticas e múltiplas e difusas compreensões sobre seu significado e seu papel.

As devolutivas da coleta de dados inseriam na pesquisa, nas discussões curriculares e no texto, um elemento que perpassa não só o campo teórico da extensão, mas sua prática: o estranhamento. Nos diálogos tecidos ao longo da escrita, tornou-se nítido que essa sensação alcançava, além de estudantes, docentes dos cursos e à própria universidade.

A experiência dessas e desses estudantes durante 2020 e 2021 é marcada pela pandemia da Covid-19, participam de turmas que tiveram suas aulas e atividades transferidas para a modalidade remota e conviveram com perdas, já que mais de 600 mil pessoas que poderiam ter sido vacinadas faleceram, devido à política de negacionismo científico e aos interesses privados que afetaram saúde, educação e outras áreas fundamentais, por parte do desgoverno federal de Bolsonaro.

As dificuldades econômicas, de acesso e de acompanhamento das aulas, que comprometeram a continuidade dos cursos por muitos, número que ainda hoje as IES não têm dimensão, mas que, neste retorno presencial, tem se mostrado significativo na circulação nos corredores, ocupação de salas de aula e outros espaços de convivência da universidade, que foram esvaziados, também surgem nas conversas com estudantes, em suas respostas e na experiência pesquisadora.

Foi nesse contexto que essa pesquisa começou. Para mim, acadêmica do PPGEL/UEPG desde 2021, na modalidade remota; e para alunas e alunos da graduação dos primeiros anos (majoritariamente ingressantes em 2021) e quartos anos (majoritariamente ingressantes em 2018), que colaboraram com a coleta de dados realizada.

Proponho a investigação como um estudo de caso, para contemplar o objetivo estabelecido, de desenhar o cenário extensionista de Letras da UEPG, através das experiências discentes e, a partir disso, debater a curricularização da extensão nesses cursos. Organizo a dissertação transitando pela origem e trajetórias formais e de prática da extensão universitária, no primeiro capítulo. Nele, explicita-se uma

existência oficial da extensão em legislações e documentos internos que não corresponde ao que as instituições e as comunidades efetivamente experienciaram e experienciam até hoje.

Essa divergência documental e prática se dá não sem tensões com os coletivos de estudantes, professoras, professores e movimentos sociais, ao longo da história. Mas mesmo isso demonstra uma multiplicidade de extensões e mais tantas atividades que assim são chamadas, sem que contemplem seus pressupostos teórico-metodológicos e legais.

Encontra-se, em alguma medida, justificativa para essa dificuldade de efetivação da extensão desde o surgimento das universidades, nos processos constitutivos do ensino superior brasileiro na colonialidade. Essa discussão é feita no segundo capítulo, quando trato das relações violentas que formaram as instituições de ensino superior no país e localizo a UEPG, nesse processo, dando ênfase às atividades extensionistas desenvolvidas desde sua criação. Perpassam a extensão a desigualdade social, a hierarquização de saberes, a divisão entre o científico e o popular, as marcas de classe, gênero, étnico-raciais e outras, e as estruturas de poder que fortalecem, ou ainda, fazem o contrário, deslegitimam conhecimentos.

Também nas tecituras coloniais surgem os cursos de Letras. E é somente depois do fim da ditadura militar e da redemocratização que são organizados documentos que orientam seu funcionamento, e publicações que tratam do tema. De modo que esse aporte é abordado na breve análise e exposição do currículo atual dos cursos de Letras (Português, Inglês e Espanhol), ofertados pela UEPG.

Esse percurso teórico levanta alguns pontos, também conectados ao tema da pesquisa, mas mais intrinsecamente associados ao processo de pesquisar (no Brasil), e nossa formação enquanto nação, no contexto do continente sul/latino americano, atravessado pela colonialidade. Destaco dois desses aspectos: o primeiro, referente a grande lacuna, em termos de memória histórica, divulgação científica e previsão documental a respeito da extensão (mas, amplie-se: a respeito de qualquer coisa), deixada pela ditadura militar.

O segundo se refere à constituição do saber científico-acadêmico que ainda se dá a partir de lugares hegemônicos e, nesse sentido, esse destaque dialoga diretamente com a extensão (sim, ao perguntarmos e respondermos: quem faz extensão? Onde se faz extensão? E duas questões levantadas nessa coleta de dados, qual o papel e qual a função da extensão?), mas também com os

procedimentos de busca de referencial teórico não branco, não cisgênero masculino, não universitário, não canônico; e a relação estabelecida nos trâmites formais da universidade para sua validação.

Essas percepções, que alimentadas pelo pesquisar se tornam provocações para mim, que escrevo, e espero, para quem lê, foram essenciais para continuar o trabalho de leituras, escritas, revisões, reescritas, edições – e assim sigo disposta – e para dar a atenção devida à metodologia.

As trajetórias metodológicas são apresentadas no terceiro capítulo, que descreve em termos de procedimentos, recursos e instrumentos, a busca pela melhor estratégia para estabelecer um cenário extensionista nos cursos de Letras da UEPG: a participação da pesquisadora, no texto, na coleta, na análise de dados e na síntese; a compreensão do contexto da pandemia da Covid-19 na esfera da realização da pesquisa, mas também naquela da realização da vida; as revisões e análises teóricas e documentais realizadas; bem como as escolhas que justificam o caminho de buscar contribuições discentes nas turmas dos primeiros e quartos anos dos três cursos, nos dois turnos, compondo um estudo de caso.

Tamanho foi o retorno recebido que os dados, para posterior análise, discussão e síntese, foram sistematizados em cinco eixos, como propõe Holliday (2006, p. 22), para “[...] apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido”. São eles: (1) concepção da extensão; (2) acesso e informação sobre extensão universitária; (3) referências de extensão universitária nos cursos de letras e na UEPG; (4) disciplinas de Práticas articuladoras e a extensão universitária; e (5) conhecimento da curricularização da extensão.

Considerando suas singularidades, adotaram-se abordagens quantitativas e qualitativas para exibição e sistematização dos dados. Esse movimento fortaleceu a análise realizada no capítulo 4, *Trilhando Caminhos para a Extensão em Letras/UEPG*, que discute, inicialmente, como propôs o objetivo geral deste trabalho, o cenário extensionista dos cursos de Letras da UEPG, como se dá no currículo vigente, a partir das experiências das pessoas que contribuíram para a pesquisa, alunas e alunos dos primeiros e quartos anos; e, na esteira dessa contextualização, faço o debate sobre as possibilidades para a curricularização da extensão nesses cursos, dada a iminência da Resolução CNE/CES n. 7, de 19 de dezembro de 2018, com prazo para implementação em dezembro de 2022.

Os dois recortes são muito próximos e dialogam todo o tempo: hoje, falta aos cursos de Letras orientação teórica, epistemológica e prática comum, ou uma construção que favoreça reflexões sobre a extensão de modo a haver coesão, continuidade e o estabelecimento de uma relação político-pedagógica com a sociedade, no desenvolvimento de programas e projetos de extensão, logo, para a curricularização, o fortalecimento da discussão sobre extensão universitária em contextos formais e informais precisa ocorrer transversal e cotidianamente, a partir de movimentos inventivos de diálogo e construção extensionista.

Essa lacuna de concepção(ões) e papel(eis) para a extensão universitária reflete em todos os outros pontos, já que sem um referencial do que é extensão, sua abordagem pode não ser identificada, ou, ao tratar do que se tem como extensão, pode-se, como os dados coletados e analisados demonstram, estar-se referindo a outras práticas, como pesquisa e ensino. Pensando nisso, e também apoiada na perspectiva discente, a divulgação das iniciativas já institucionalizadas de extensão universitária se faz urgente, tanto para estudantes, docentes, agentes e comunidade universitária, como para a sociedade.

Além disso, a discussão teórica, o questionamento, na coleta de dados e análise sobre o currículo vigente dos cursos de Letras que contempla aspectos fomentados pela Política Nacional de Extensão (FORPROEX) como a flexibilização curricular e a integralização curricular de créditos em atividades extensionistas, presentes nas nossas disciplinas flexibilizadas nas Práticas articuladoras 3 e 4, e seus respectivos projetos, fazem com que a circulação e a autonomia estudantil convivam com o currículo-documento e com o currículo-cotidiano, indicando que a experiência possível a partir da curricularização da extensão nos cursos de Letras da UEPG tornará a prática mais significativa, fortalecendo a reflexão sobre as relações construídas na, a partir e fora da universidade e a concepção e o papel da extensão.

CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS PASSOS, NOSSO PASSADO: HISTÓRICO DA EXTENSÃO

A extensão latino-americana surge e se constrói a partir de movimentos e motivações próprias, é fortemente associada com a luta e os movimentos sociais, considerando os processos políticos de independência e constitucionalização, ocorridos no continente no século XX que tratavam, dentre outros pontos, sobre a educação. Essa relação entre universidade e sociedade, como comumente é descrita a extensão, iniciativas populares e políticas educacionais e estudantis é bem ilustrada nas reivindicações da Reforma de Córdoba e na posição adotada em seu Manifesto, que não só causou, como foi resultado de transformações políticas e sociais na América do Sul (DE PAULA, 2013).

A organização, até então, verticalizada, hierárquica e liberal das universidades, que ainda ressoa na estrutura das Instituições de Ensino Superior (IES) contemporaneamente, é exposta e criticada pela juventude universitária de Córdoba em seu *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria Federación Universitaria de Córdoba*, de 1918, quando diz que

Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. [...] La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de representar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocérsela la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa (UNC, 1998, n.p.)¹.

A reivindicação de Córdoba reverbera até hoje nas disputas cotidianas na e com a universidade, inclusive na proposição e desenvolvimento da extensão. Se para países latinos vizinhos, onde se implantou o ensino superior mais cedo, constituiu um marco divisório na organização da educação, no Brasil são também

¹ “As aulas, presas na repetição intermináveis de velhos textos, sustentavam o espírito de rotina e submissão. Os corpos universitários, guardiões zelosos dos dogmas, tratavam de manter a juventude enclausurada, crendo que a conspiração do silêncio pode ser exercitada contra a da ciência [...]. A juventude já não pede. Exige que se reconheça o direito a exteriorizar esse pensamento próprio nos corpos universitários por meio de seus representantes. Está cansada de representar tiranos. Se foi capaz de realizar uma revolução nas consciências, não pode ignorar a capacidade de intervir no governo de sua própria casa” (UNC, 1998, n.p., tradução minha).

processos políticos históricos que demarcam posicionalidades de Estado e civis (que, pela construção coletiva, tornam-se)/populares.

Percurso esse trajeto apresentando-o em dois momentos: contextualizando brevemente a invasão/colonização portuguesa e suas repercussões no projeto educacional brasileiro; e, na sequência, entendendo que há uma ruptura no período que precede a ditadura militar, quando movimentos sociais, das classes discente, docente e da comunidade universitária e pela educação são participantes nas pautas que lhes interessam, compreendendo a extensão.

1.1 O QUE CHEGOU DE NAVIO: A FORMAÇÃO E A COLONIALIDADE DA EXTENSÃO BRASILEIRA

O projeto educacional do Brasil colônia estava intrinsecamente relacionado com o projeto político português, atrelado a atividades religiosas e militares e com finalidade formativa profissional, por meio do ensino técnico, sem reflexões críticas sobre as áreas de atuação que aqueles estudantes ocupariam. Saviani (2010, p. 11) pontua que “[...] até a Constituição de 1998, prevaleceu o modelo napoleônico caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades”. Tem-se, então, nessa concepção, o acesso à educação restrito à elite e a manutenção de atividades técnicas e profissionalizantes, sem o estabelecimento de relações com caráter extensionista, entre as poucas universidades (e as poucas pessoas que as acessavam) e a população.

Nas discussões e negociações para a criação de universidades brasileiras, a agenda da educação superior portuguesa se fazia presente, e as condições para a instalação de instituições “modernas”, preocupadas com a pesquisa, com a ciência, e com as contribuições – termo que ilustra a relação vertical de então – para a sociedade, foram se estabelecendo e, em 1909, foi criada a Universidade de Manaus; em 1911, a de São Paulo; e a Universidade do Paraná, em 1912. Nas próximas duas décadas são instituídas outras universidades, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, e na década de 1920, essas instituições passam ainda por reformas que pretendiam “modernizar” o ensino ofertado (COELHO, VASCONCELOS, 2009). É importante ter em mente que nem o projeto vigente até então, nem os modelos

que dariam sequência, fossem eles mais “modernos”, deram conta, ou tinham interesse (formativo, político, ideológico) de abranger a extensão em suas práticas.

Com a ampliação das universidades e a atuação dos profissionais da educação, a organização, a estrutura e a finalidade das universidades passam a ser questionadas e, politicamente, tem-se a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; a realização do Congresso de Ensino Superior, em 1927; seguido pela II Conferência Nacional de Educação, da ABE; no mesmo ano, com a divulgação e discussão dos problemas dessas instituições, marcadamente em encontros entre docentes e discentes e na mídia (COELHO, VASCONCELOS, 2009).

Neste contexto de politização da educação e, mesmo, de politização social, a organização de profissionais do ensino, universidades e reformas universitárias nos países latino-americanos e a queda gradual dos valores portugueses nas instituições de ensino superior viabilizaram uma análise crítica das instituições de ensino, discussões sobre o papel, a finalidade e as possibilidades dentro da universidade. Esses processos foram fundamentais para o estabelecimento, ao menos formal, da extensão universitária, e a oferta de sua prática, mesmo que em outros moldes, se comparados àqueles a serem vistos e propostos aqui.

É em 1931, no governo provisório de Getúlio Vargas, que o Decreto n. 19.851, de 11 de abril daquele ano, dispõe sobre o sistema universitário e os institutos isolados, por meio da publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras. No título XIII, que aborda a vida social universitária, tem-se que “as universidades devem vincular-se intimamente com a sociedade, e contribuir, na espera de sua acção, para o aperfeiçoamento do meio” (BRASIL, 1931). Nesse sentido, a extensão universitária, junto com associações de classe, congressos universitários e museu social, são tidos como organizações fundamentais para vida social universitária, no art. 99. Este decreto, um pouco mais adiante, no art. 109 do mesmo título XIII, apresenta a concepção das atividades extensionistas: “a extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos philosophicos, artísticos, litterarios, scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo” (BRASIL, 1931).

Outras considerações sobre a extensão no Decreto n. 19.851/1931 se referem à intenção de tal atividade de promover espaços de desenvolvimento técnico e científico e sua realização é prevista por meio de cursos ou conferências.

Cabe aos institutos da universidade a organização destes eventos, sendo necessária a aprovação do conselho universitário (BRASIL, 1931).

No Brasil, o marco é 1931, quando se deu a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras.¹⁶ Ao definir o conceito de Extensão, o documento parecia desconhecer a contribuição do manifesto de Córdoba, aproximando-se da concepção norte-americana de Extensão, que acabou se tornando uma das nossas maiores influências. A Extensão, que era vinculada à necessidade estrita de crescimento econômico, tinha o objetivo de difundir conhecimentos técnicos e científicos — o que se oferecia por meio de cursos e assistência técnica para atender as áreas rurais, identificadas como lugares atrasados, mas fundamentais para o desenvolvimento do país. As instituições que surgiram após o Estatuto não asseguraram à Extensão Universitária um papel mais relevante (DEUS, 2021, p. 47).

Das atividades realizadas nesse momento, não há muito registro oficial, entretanto, os trabalhos de recuperação e memória das autoras Evangelista (2001), Florido (2011) e Rotta *et al.* (2019) indicam que, passadas duas décadas da inauguração das universidades no Brasil, a expansão territorial destas instituições, com a criação, em 1934, da Universidade do Distrito Federal e Universidade de São Paulo, desenhava um novo cenário de acesso ao ensino superior, mais amplo, mas ainda restrito a um grupo privilegiado de estudantes. O modelo alemão teve grande influência na prioridade dada à pesquisa enquanto articuladora do ensino (SGUISSARDI, 2004).

Essas concepções moldaram as relações que instituições de ensino estabeleciam com os movimentos e causas sociais, e também as moldavam. Um resultado deste processo é a proposta “da expansão do conhecimento acumulado nos meios intelectualizados e a responsabilidade quanto à promoção cultural dos brasileiros” (FLORIDO, 2011, p. 13). Tal colocação reitera a hierarquia de conhecimento e atribui posições científicas e intelectuais baseadas em referências de classe, fortalecendo a atuação vertical – historicamente praticada na relação entre universidade e sociedade.

Institucional e oficialmente, a extensão acontecia no formato de cursos e eventos, que passavam pelo crivo das instâncias universitárias e tinham como finalidade a prática profissional dos estudantes fora da sala de aula, no que se compreendia como “aplicação dos saberes” (EVANGELISTA, 2001). Entretanto, professoras, professores e estudantes se organizavam e essa mobilização foi

expressa na publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova A Reconstrução Educacional no Brasil, ao povo e ao governo*, documento no qual educadoras e educadores discutem o contexto universitário no Brasil, percebendo a gestão muito mais administrativa, do que científica e pedagógica destas instituições de ensino, e propõem o reconhecimento da função social das universidades, bem como de seu caráter político, devendo assim ser articulada com outras instâncias e instituições do Estado. O movimento estudantil, questionando o papel e discutindo o compromisso social das universidades, em 1938, funda a União Nacional dos Estudantes (UNE) (FLORIDO, 2011).

Sem outras normativas que tratassem a seu respeito nas décadas seguintes, parte da extensão universitária progressivamente se alinhava aos movimentos sociais pelo acesso e melhoria da educação. Em encontros que debatiam políticas educacionais e estudantis, professoras, professores e estudantes elencavam prioridades e desenvolviam estratégias de ação que atendessem à demanda de democratização do ensino superior, como se pode ver em 1960, no 1º. Seminário Nacional da Reforma Universitária, em Salvador, organizado pela UNE, que estabeleceu como objetivos do movimento estudantil a democratização do acesso à educação, a abertura da universidade, por meio de políticas de acesso que contemplassem todas as camadas sociais, e a defesa dos interesses operários. Dois anos depois, o segundo Seminário ocorre, desta vez em Curitiba, consolidando dentre suas propostas a defesa da Reforma Universitária, especialmente, sua inclusão nas Reformas de Base que ocorreriam no governo de João Goulart (FLORIDO, 2011). Este movimento representou

[...] uma progressiva aproximação das lutas estudantis e das lutas gerais pela transformação brasileira num movimento que inclui tanto o que se chamou aliança operário-estudantil e aliança operário-camponesa, a mobilização dos estudantes nas campanhas de alfabetização de adultos, a partir do método desenvolvido pelo professor pernambucano Paulo Freire, quanto o engajamento nas campanhas sanitárias de erradicação de doenças típicas do mundo rural, conduzidas pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERU), órgão do Ministério da Saúde (FLORIDO, 2011, p. 15).

Nesse meio tempo, a fundação do Centro Popular de Cultura da UNE, em 1961, promoveu exatamente o que se propunha que a extensão fizesse logo após sua formalização, nas décadas de 1930 e 1940: a divulgação e a possibilidade de tomar parte em atividades artísticas e culturais, principalmente em periferias, onde,

além disso, davam-se os debates políticos, com denúncia, protesto e elaboração do que seria o projeto de sociedade que contemplasse a população que, até aquele momento, era deixada alheia às instituições e serviços públicos, como a educação (FLORIDO, 2011).

Esses encontros e sua repercussão nos espaços internos e externos às universidades foram interrompidos, junto com todas as outras atividades políticas, coletivas e/ou de protesto, com o golpe militar de 1964 e a instalação da ditadura militar no país. A repressão das ações sociais organizadas por pessoas e entidades a partir daí sustentou-se na Lei de Segurança Nacional e na publicação de Atos Institucionais. Um dos mais significativos ataques da censura foi o Ato Institucional n. 5, o AI-5, que em 1968 deu plenos poderes a quem ocupava a presidência naquele momento da ditadura, o militar marechal Arthur da Costa e Silva, fechava o Congresso, censurava e autorizava a prisão daqueles que, em seu crivo, cometessem crimes políticos. O texto fundamentava o combate às ideias contrárias ao regime, incluindo a penalização violenta das pessoas que, segundo o texto, procurassem deter a revolução em curso, os subversivos, os antirrevolucionários.

A militarização e a repressão colocadas em prática eram, naquele momento, silenciosa e clandestinamente denunciada, e grupos se organizavam procurando combatê-la pelos meios que fossem necessários. Em contrapartida, seus ataques eram ruidosos e os alvos muito bem demarcados: em 1969, o Decreto de Lei 477, definia “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”, estabelecendo que se tratava de infração disciplinar passível de punição movimentos de paralisação e protesto em atividades educacionais, manifestações em/sobre patrimônio público e, destaque: a prática de “atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados [...]”; a realização, confecção, impressão ou posse de “material subversivo de qualquer natureza”; e ainda o uso de “dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública” (BRASIL, 1969, art. 1).

De lá até os dias de hoje, o Brasil pouco soube e quase nenhuma conta acertou com os responsáveis pelas torturas e assassinatos que, em 1979, foram protegidos pela Lei da Anistia de modo que, contemporaneamente, o autoritarismo e a repressão convivem e alimentam o imaginário fascista. Este regime não deixaria a educação ilesa e, muito rapidamente, em 1967, por meio do Decreto-Lei n. 252, de

28 de fevereiro, iniciou uma reforma que, em 1968 se consolidaria por meio da Lei n. 5.540, que fixou novas normas de organização e funcionamento do ensino superior. As concepções e atribuições apresentadas por esta norma devem ser consideradas, na medida em que apresentam semelhanças com a organização da universidade e extensão que temos hoje, podendo ser lidas como heranças da ditadura militar e, por isso, pontos a serem repensados. Neste documento, são previstos cursos de extensão para público que atenda determinados requisitos, a condição da aprovação do plano do curso pela instituição para sua realização, e soma-se às normativas vigentes sobre a extensão, o conteúdo do art. 40, do capítulo III, Do Corpo Docente, que coloca que:

Art. 40. As instituições de ensino superior:

- a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;
- b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

A indissociabilidade do ensino e da pesquisa, em nível de graduação, para “transmissão e ampliação do saber” (BRASIL, 1968, art. 32), também é prevista – reforçando a compreensão de que os documentos oficiais que orientavam as práticas extensionistas, bem como outras políticas educacionais, repetiam-se no papel, inclusive apresentando retrocessos. Compare-se o Decreto n. 19.851/1931 e a reforma universitária durante o regime ditatorial, alteração registrada, inclusive, em relatório oficial do MEC-USAID², que indicava que o modelo anterior não tinha sido efetivo ao alcançar “uma estrutura universitária harmoniosa pelo equilíbrio das tendências divergentes, orgânica pela articulação de seus elementos constitutivos e integrada pela convergente utilização dos recursos necessários à realização de sua finalidade” (MEC-USAID, 1968, p. 196). A principal lei a revogar esses textos e que segue vigente, em diversos pontos, é a LDB, discutida posteriormente.

² MEC-USAID se refere ao conjunto de convênios estabelecidos entre o regime da ditadura militar brasileira e o governo e políticas educacionais norte-americanas, neste caso, entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development – USAID).

Ainda no período da ditadura, em 1975, a Coordenação de Atividades de Extensão – CODAE é constituída pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e, tendo a Lei n. 5.540/68 como referência, é publicado, no mesmo ano, o Plano de Trabalho da Extensão Universitária. O documento acresce a ideia de retroalimentação entre ensino, pesquisa e extensão e reitera a proposta de atuação comunitária a partir de uma perspectiva desenvolvimentista e nacionalista. A criação da CODAE ainda fomentou a setorização das atividades administrativas e pedagógicas no ensino superior, por meio da criação de pró-reitorias, coordenações e departamentos.

A Doutrina de Estado e a Estratégia Nacional, táticas políticas e governamentais que se baseavam na segurança nacional e no desenvolvimento da nação passam a interferir na extensão universitária. Se antes os movimentos que buscavam atender demandas sociais eram tidos como subversivos pela ditadura militar, ela passa, então, a incorporar nessas práticas seus discursos e intenções, por meio do controle que detinha sobre a educação:

Responsabilizar a comunidade universitária pela tarefa do serviço comunitário, sem o cunho político de resistência, era uma forma muito perspicaz de canalizar as energias dos estudantes em prol da nação, de uma maneira que o controle e a ordem do país pudessem ser restaurados e preservados. Cabia então à Extensão Universitária, realizar esse grande feito por meio do serviço comunitário, articulado à concepção de desenvolvimento do país. Essa apropriação estatal das ações populares gerou uma nova concepção que passou a permear a Extensão Universitária, além da difusão de cultura, conhecimento e técnica, agora cabia também a ela o serviço comunitário (GONÇALVES; VIEIRA, 2015, p. 277).

Surgem ou são revisitados programas de extensão que passam a se adequar e, inclusive, defender os valores da ditadura vigente. O primeiro deles, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária, o CRUTAC/RN, ocupou o espaço da campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, organizada até 1964 pelo prefeito de Natal, Djalma Maranhão, e extinta no dia de sua prisão política, em 2 de abril daquele ano. A grande diferença entre os dois programas era a ideologia por trás de suas ações: o regimento do CRUTAC/RN previa a neutralidade política, proibia manifestações políticas e partidárias e barrava ativismos de natureza religiosa ou política. Sua expansão nacional ficou a cargo da Comissão Incentivadora dos CRUTAC, a CINCRUTAC, criada pelo Decreto-Lei n. 916, de 7 de outubro de 1969 (GONÇALVES, VIEIRA, 2015).

No mesmo período, em 1966, no I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, professores, militares e instrutores da Escola do Comando e Estado-Maior das Forças Armadas, com o apoio do MEC e do Ministério do Interior – MINTER, criam o Projeto Rondon, que tinha como objetivo principal a integração das regiões e a segurança nacional, finalidades expressas por seu slogan “Integrar para não Entregar” e o desenvolvimento do país. Em 1969, o Campus Avançado surge como um subprograma do Projeto Rondon que, por meio do estabelecimento em áreas estratégicas do país, prestava atendimento contínuo, visando o desenvolvimento industrial e a integração das instituições de ensino superior entre e si e em seu meio (GONÇALVES, VIEIRA, 2015).

O CRUTAC/RN, o Projeto Rondon e o Campus Avançado, programas vigentes até hoje em/com vínculo a IES brasileira, alinhavam-se à Ação Cívico-Social (ACISO), uma estratégia militar de integração que deveria ser aplicada em diversos setores sociais, como a educação:

A Ação Cívico-Social (ACISO) compreende o conjunto de atividades desenvolvidas pelos diversos níveis de comando em apoio à missão principal das Forças Armadas, com a finalidade de, numa determinada área e normalmente em caráter temporário, empregar seus recursos técnicos, em pessoal e material, para auxiliar a comunidade a solucionar seus problemas mais prementes, contribuindo para desenvolver em cada cidadão o espírito cívico e comunitário e concorrendo para formar e manter uma imagem favorável das Forças Armadas. Não devem alcançar seus objetivos apenas através de realizações materiais, que serão transitórias, mas, principalmente, pelo que consiga implantar na mente do cidadão, integrado na própria ACISO, tendo em vista estimular sua participação espontânea no sistema de vida democrático (ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA, 1979, p. 231 apud. VIEIRA, 2014, p. 65).

Não imediatamente, mas as práticas de extensão começam a apresentar mudanças a partir dos anos de 1980, com o início da abertura democrática. Primeiro, o CODAE e o Plano de Trabalho de Extensão são extintos e, na sequência, o financiamento do Campus Avançado é cortado. As associações docentes que atuavam timidamente desde 1976, em 1981, realizam seu primeiro congresso nacional, em Campinas, quando fundam a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES. A defesa do ensino público e gratuito, da autonomia universitária e da democratização da universidade e redemocratização do país são os pontos que sintetizam a “nova concepção de extensão universitária dentro de um projeto político global” e, aos poucos, os documentos e as demandas

alcançam o MEC, até que, a partir de 1985, se reestruturam perspectivas, ao menos teóricas, de extensão interseccionada com o ensino e a pesquisa, que buscam dar fim às práticas assistencialistas e que, por meio de encontros e debates, tentam adequar seus programas e projetos às especificidades do contexto em que se inseria (FLORIDO, 2011), partindo, naquele momento e ainda, do olhar universitário sobre o espaço em que se dava/dá a extensão.

A década de 1980 também foi responsável por mudanças sociais e educacionais importantes, dentre elas a discussão ampla sobre políticas públicas no país depois da redemocratização, a expansão do ensino superior privado, a retomada pública dos movimentos sociais urbanos e rurais, a emergência de novos sujeitos e direitos e as demandas do setor produtivo (DE PAULA, 2013).

A redemocratização e as mudanças graduais que o fim da ditadura militar proporcionou fizeram com que as discussões referentes à educação e ao projeto de ensino superior que se estabeleceria nesta nova configuração política do país fossem retomadas e, com isso, a perspectiva da universidade socialmente referenciada, orientada pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão foi ganhando forma. Esse processo assemelhava-se aos movimentos de redemocratização de outros países latino-americanos, como o Uruguai, e inicia um novo período de debate sobre o ensino superior: “En este marco, tuvieron nuevo impulso los procesos de interacción con el medio y la extensión universitaria. Desde ese momento y hasta la actualidad, fue emergindo una variada gama de propuestas extensionistas, de gran amplitud y diversidad” (TOMMASINO; CANO, 2016, p. 10)³.

Com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1985, e a formação do Fórum da Educação Constituinte, em 1987, o texto e o propósito do ensino superior, em seus aspectos formais, técnicos, administrativos e pedagógicos, e da extensão universitária, por meio da articulação entre movimento estudantil, associações docentes e comunidade são apresentados na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, que determina que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207).

³ “Neste marco, tiveram novo impulso os processos de interação com o meio e a extensão universitária. Desde esse momento até a atualidade, foi emergindo uma variada gama de propostas extensionistas, de grande amplitude e diversidade” (TOMMASINO; CANO, 2016, p. 10, tradução minha).

Esta previsão constitucional estabeleceu um parâmetro para a atuação de IES, compreendendo a obrigatoriedade da realização e articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão para as universidades. Dada a falta de estrutura ou de interesse de alguns grupos e estabelecimentos de ensino, houve uma pressão por parte de parlamentares para que fosse revogado o art. 207, o que não aconteceu. Entretanto, em 1996, a Lei 9.394, a LDB, estabelece que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996, art. 45). Este texto abre uma brecha para que centros universitários, institutos e faculdades não contemplem a tríade, realizando somente as atividades de ensino (MAZZILLI, 2011).

A movimentação para uma universidade mais aberta e com possibilidade de participação social, não somente em seus projetos, mas em suas políticas, busca romper com a colonialidade e seus reflexos na construção e legitimação de conhecimentos. O papel que a extensão pode ter, nesse sentido, é de ampliação e transformação (TOMMASINO; CANO, 2016) e um dos caminhos que vem viabilizando e apresentando diretrizes nacionais para essa prática são os Planos Nacionais de Educação, que surgem na articulação entre Estado e sociedade e projetam como se darão as políticas educacionais para os diferentes níveis de ensino. Desde a sua primeira edição, ainda que timidamente, o documento trata da extensão universitária.

1.2 REDEMOCRATIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E MOVIMENTO SOCIAL: O PNE E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

A Constituinte, responsável pela redação da Constituição e pelo desenrolar de outros documentos oficiais como os aqui abordados, buscou a participação da sociedade na elaboração das leis que orientariam a compreensão de cidadania e justiça, englobando áreas, serviços e atividades que cotidianamente atendem à população. Mesmo que com escuta limitada, a voz de grupos até então silenciados pelo Estado fez-se ouvir institucionalmente e nas ruas e a atuação dos movimentos sociais na redemocratização organizou paradoxalmente a relação entre sociedade e instituições: a participação em espaços deliberativos resultava na regulação da cidadania e justiça e, muitas vezes, essa regulação alcançou até o modo de participação, limitando-o (SANTOS, 2021).

Essa configuração também marca o período da redemocratização no contexto mais amplo da (colonialidade/)modernidade, atribuindo a movimentos e sujeitos uma possibilidade de emancipação necessariamente atrelada à regulação de suas próprias práticas (SANTOS, 2021). Nesse conflito é que ocorreram – e segue ocorrendo – os debates sobre o presente e futuro da educação, no âmbito de projetos de Estado, sofrendo, não eventualmente, com projetos de governo de precarização, que englobam a elaboração, publicação e implementação das metas e estratégias da educação brasileira, por meio dos PNE.

A LDB retoma a proposta do Plano Nacional de Educação, o PNE e, em seu texto, atribui a elaboração do documento à União, em colaboração com os estados e municípios. Em 1997, no II Congresso Nacional de Educação (CONED), é aprovado o primeiro PNE, chamado *Proposta da Sociedade Brasileira*, trata-se de

Um documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por decorrência, uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação contidas neste Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjunturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação (CONED, 1997, p. 2).

O PNE/97 destacou aspectos caros ao projeto de educação que educadoras e educadores apresentavam para o país e, da mesma maneira, permitiu que as organizações e instâncias responsáveis acessassem um diagnóstico do ensino no Brasil, no qual indicavam e analisavam os problemas encontrados e discutiam propostas, diretrizes e metas para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Houve ainda, em 1999, o III CONED, um encontro onde se disputou o caráter do PNE e houve amadurecimento das propostas para o documento final, que, no ano seguinte, é aprovado, por meio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e tem vigência de 10 anos.

Os Planos Nacionais de Educação, inaugurados a partir desta data e que organizam e instituem diretrizes para o ensino superior e os outros níveis de ensino até hoje, estão diretamente ligados com o tema desta pesquisa, e, naquele momento, já estavam preocupados com a extensão, compreendendo-a enquanto um

dos elementos fundamentais para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país.

Eles preveem ferramentas para o estabelecimento, a oferta, o atendimento às demandas sociais, o acompanhamento e a avaliação das atividades extensionistas e, além disso, é em sua meta 23 que implanta o Programa de Desenvolvimento de Extensão Universitária que, entre os anos de 2001 e 2004, seria responsável pela garantia da reserva de 10% dos créditos obrigatórios, mas não carga horária curricularizada, como passa a se considerar no PNE 2014-2024, para a conclusão de um curso graduação (BRASIL, 2001).

A grande mudança proposta pelo documento atual, sobre o qual trata a Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, é a obrigatoriedade intrínseca ao currículo, ou seja, estudantes têm, a partir de 2023, atividades extensionistas curriculares, previstas no PCC e desenvolvidas no horário do curso, com os recursos da universidade, para sua realização. De modo que, se antes, eram necessários arranjos de horário e de ordem financeira para o desenvolvimento da extensão, sendo parte do currículo, a escolha é orientada pela vontade e afinidade com a proposta extensionista que se opta⁴.

Nesse íterim, foi o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEX, criado em 1987, a Rede Nacional de Extensão, RENEX, iniciativa do Fórum, e ainda o Programa de Fomento à Extensão Universitária, o PROEXTE, que atenderam da discussão conceitual e de atuação das atividades extensionistas brasileiras e ainda foram responsáveis pelo financiamento e divulgação das iniciativas de extensão universitária. Para atender a meta 23 do PNE 2001-2010⁵, cria-se, em 2008, o Programa de Extensão Universitária – PROEXT, por meio do Decreto n. 6.495, de 2008. Seu texto institui que “[...] no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Extensão Universitária – PROEXT, destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento dos projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade”⁶. Seus objetivos são:

⁴ Considerando propostas curriculares plurais, que viabilizem a escolha mobilizada pelo desejo extensionista-estudantil.

⁵ “23. Implementar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (BRASIL, 2001, p. 45).

- I - centralizar e racionalizar as ações de apoio à extensão universitária desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação;
 - II - dotar as instituições públicas de ensino superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão, permitindo planejamento de longo prazo;
 - III - potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações de extensão, projetando-as para a sociedade e contribuindo para o alcance da missão das instituições públicas de ensino superior;
 - IV - fomentar programas e projetos de extensão que contribuam para o fortalecimento de políticas públicas;
 - V - estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior;
 - VI - contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares;
 - VII - propiciar a democratização e difusão do conhecimento acadêmico; e
 - VIII - fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno.
- (BRASIL, 2008, art. 1).

A publicação da Lei 12.155, de 2009, estabelece, por meio de seus artigos 9º e 10, que “fica instituído o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE autorizado a conceder bolsas para alunos e professores vinculados a projetos e programas de ensino e extensão voltados a populações indígenas, quilombolas e do campo” (BRASIL, 2009, art. 9), e que “ficam as instituições federais de educação superior autorizadas a conceder bolsas a estudantes matriculados em cursos de graduação, para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão”, visando o acesso e permanência estudantil, especialmente em casos de vulnerabilidade social e econômica e o fomento de ações extensionistas voltadas à interação entre as IES e a sociedade (BRASIL, 2009, art. 10). O Decreto n. 7.416, de 2010, que trata da concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária (BRASIL, 2010) dá continuidade às políticas de fomento, desenvolvimento e extensão universitária.

A concessão de bolsas promoveu maior envolvimento de discentes e docentes com a extensão e, com isso, o debate sobre o tema foi potencializado nas instâncias políticas desses grupos, como nos centros e diretórios acadêmicos, associações e sindicatos docentes e em outros espaços em que a discussão sobre políticas educacionais, extensionistas e estudantis se dava. Com isso, a reconfiguração da extensão no Brasil, conceitual e ativamente, pode ser percebida. Mesmo em publicações oficiais, a concepção que se delineava de extensão atendia,

em alguma medida, a demandas sociais – expressas nos movimentos sociais – de diálogo e interação entre universidade e outros espaços. Vale destacar a importância da concessão e fomento de bolsas para ensino, pesquisa e extensão e a necessidade de reajuste dos valores para as diferentes modalidades e níveis de pesquisa, que não são atualizadas desde 2013, no caso da pós-graduação, e que vulnerabilizam estudantes com esse vínculo quando não há o cumprimento do compromisso do pagamento pelo trabalho desenvolvido, como em dezembro de 2022⁶.

No último ano de vigência do PNE 2001-2010, as diretrizes colocadas pelo PROEXT para as propostas de projetos e programas de extensão contemplavam, no que diz respeito à natureza acadêmica, a integração entre formação profissional e social daquelas(es) envolvidas nas ações, o desenvolvimento e aplicação de novas metodologias, visando a produção e circulação de novos conhecimentos; a interdisciplinaridade e a realização conjunta de atividades extensionistas entre instituições; a divulgação do desenvolvimento e resultados em publicações científicas. No campo de natureza prático-metodológica, fixou-se carga horária mínima para a realização das ações (32 horas), nas quais se deveria valorizar a interação, a reflexão coletiva e a incorporação de diferentes pessoas e perspectivas no processo de capacitação, articular as etapas de desenvolvimento da proposta com outros projetos em curso, fortalecer a multidisciplinariedade e a integração entre diferentes agentes e órgãos públicos para a viabilização e promoção da autonomia de gestão, avaliação, monitoramento e implementação de políticas.

No que diz respeito à relação com a sociedade, as diretrizes indicavam que as propostas deveriam estar preocupadas com:

9.1.3.1 Impacto social, pela ação transformadora sobre a problemática urbana, apoio à função social da cidade e à promoção da justiça social nos municípios brasileiros, priorizando políticas específicas que apoiem a construção de condições institucionais necessárias dos órgãos públicos, facilitando o acesso ao processo de formação e de qualificação dos técnicos municipais e dos demais agentes públicos e sociais;

9.1.3.2 Relação bilateral com os outros setores da sociedade, pela interação do conhecimento e experiência acumulados na academia e pela articulação com organizações de outros setores da sociedade,

⁶ O Decreto 11.269/2022 desautorizou desembolsos financeiros da CAPES, afetando residentes e bolsistas, em uma demonstração revanchista da desvalorização da pesquisa e educação: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/restricoes-orcamentarias-e-financeiras-impostas-a-capes>. Acesso em: 19 jan. 2022.

com vistas ao desenvolvimento de sistemas de parcerias interinstitucionais;

9.1.3.3 Contribuição na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas prioritária ao desenvolvimento urbano (PROEXT, 2010 p. 8).

Foi com base nessas experiências que, ao final da vigência do PNE 2001-2010, as reflexões sobre sua efetividade e alcance e uma avaliação do campo acadêmico sobre seu impacto no ensino superior foi feita, mesmo sob a compreensão de que os projetos para a educação são contínuos. Isso, inclusive, fomentou o exercício de avaliação do PNE 2010-2011 e considerações preliminares do PNE 2014-2024 conjuntamente, como propôs Souza (2014).

De modo geral, a avaliação institucional sobre o PNE 2001-2011 e seus resultados se deu majoritariamente no campo da educação infantil e ensino fundamental – notadamente pela Conferência Nacional de Educação – CONEB, que ocorreu em abril de 2008 em Brasília e deliberou a realização da CONAE, em 2010. As metas e estratégias voltadas para as IES foram analisadas posteriormente por pesquisas e publicações autônomas que contaram com informações de pesquisas e publicações oficiais e também coletaram dados em suas instituições, propondo revisitações e reflexões para a elaboração do novo plano, o PNE 2014-2024 (CONAE, 2008; CONAE, 2010; SOUZA, 2014; BECHI, 2013; ANTUNES, 2011).

Esse novo documento, que seria publicado em 2011 e válido até 2020, conforme previa o Projeto de Lei n. 8.035, de 2010, suscitou mais e novas discussões que fizeram com que sua versão final fosse aprovada em 2014, por meio da Lei 13.005 e, a partir de então, reformulou-se a proposta de creditação da extensão nos cursos de graduação: para elevar a taxa de matrícula nas IES, a meta 12.7 propõe que, dentre os créditos curriculares exigidos, 10% sejam realizados em programas e projetos de extensão com atuação preferencial em áreas de pertinência social (BRASIL, 2014). Assim, as IES brasileiras, principalmente a partir de 2018, com a Resolução CNE/CES n. 7, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes para o cumprimento da meta 12.7, passam a discutir em suas instâncias pedagógicas, administrativas e técnicas como se dará a implementação da curricularização da extensão em seus cursos, tendo como prazo final para implantação da extensão nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos, 2022, para efetivação no ano letivo de 2023 (MEC, 2020 - despacho).

No PNE 2014-2024, além dessa proposta, há outras considerações sobre as atividades extensionistas que envolvem a implementação de programas de capacitação para a comunidade por meio de ações de extensão, visando a inclusão social (meta 9.11), o fomento a parcerias para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (13.7), bem como a promoção do intercâmbio científico e tecnológico interinstitucional neste âmbito (14.10).

Como indicado no PNE 2001-2010, a creditação já era prevista na meta 23, que dizia 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”. A diferença para o documento vigente se encontra na especificação, na meta 12.7 do PNE 2014-2024, que coloca que se deve “assegurar, no mínimo, 10% 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, grifo meu). Isso significa que o cotidiano curricular e as práticas extensionistas passarão por transformações, em todos os cursos de ensino superior no país, e o resultado e reflexos disso na universidade e na sociedade dependerão grandemente das estratégias adotadas pelas diferentes instituições e cursos – o que, apesar de me despertar bastante interesse, não constitui o objeto dessa pesquisa – e da perspectiva que se tem e se construirá de extensão.

E é pensando nisso que, na sequência, investigo como e qual perspectiva extensionista vem se destacando, nos campos teórico-metodológicos e de ações na UEPG e, na sequência, nos cursos de Letras, para discutir possíveis saídas à colonialidade da/na extensão brasileira.

CAPÍTULO 2 – CARTOGRAFIAS DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO

Todos os conceitos com que representamos a realidade à volta dos quais constituímos as diferentes ciências sociais e suas especializações, a sociedade e o Estado, o indivíduo e a comunidade, a cidade e o campo, as classes sociais e as trajetórias pessoais, a produção e a cultura, o direito e a violência, o regime político e os movimentos sociais, a identidade nacional e o sistema mundial, todos estes conceitos têm uma conjetura espacial, física e simbólica, que nos tem escapado pelo facto de os nossos instrumentos analíticos estarem de costas viradas para ela mas que, vemos agora, é a chave da compreensão das relações sociais de que se tece cada um destes conceitos. Sendo assim, o modo como imaginamos o real espacial pode vir a tornar-se na matriz das referências com que imaginamos todos os aspectos da realidade.

Boaventura de Sousa Santos, em *Uma Cartografia Simbólica das Representações Sociais*.

Entendo que não se pode considerar a universidade sem preocupar-se com as implicações de sua formação na colonialidade e a relação de fortalecimento mútuo dessa instituição(ões) e estrutura(s) na dinâmica política, histórica e social que perpassa e organiza a educação e, no ensino superior, marca as reflexões e práticas de ensino, pesquisa e extensão. Como posto no primeiro capítulo, a organização das escolas superiores, faculdades e universidades no Brasil se dá no contexto latino-americano e, ainda assim, as diferenças entre a agência portuguesa e espanhola nesse movimento fez com que vivêssemos um momento de estabelecimento e implantação do ensino superior diferente daquele que se deu em outros países deste continente.

Ponto importante que, neste capítulo, busco contemplar, e que se não se mostrar nítido nos outros tópicos do texto, devo debruçar-me em corrigir, é a formação étnico-racial latino-americana, brasileira e como ela aparece ou, pelo contrário, é feita ausente, nos espaços escolares e universitários. Essas são marcas importantes que vêm sendo apagadas nos trabalhos sobre a extensão, bem como em muitos textos sobre a universidade: a corporeidade dos sujeitos, suas práticas, éticas (SANTOS, 2016) e conhecimentos. A explicitação das experiências cis, trans, das travestilidades, das dissidências de gênero e sexual e das sexualidades são raríssimas e, muitas vezes, tidas como falhas (MOMBAÇA, 2021) na norma acadêmica de reflexão e produção de saber e ciência.

Marcadores de classe e sua identificação em pesquisas são mais comumente encontrados devido à tradição de pesquisas marxistas na educação e à centralidade da questão, ao se tratar de desigualdades sociais e identidade (BENTO, 2021). A articulação dessas relações constitui o que Mignolo (2005) localiza como “a construção do mundo moderno no exercício da colonialidade do poder”, que

[...] surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactadas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p. 37-38).

Essa dinâmica de tensões projeta a formação de diferentes consciências (MIGNOLO, 2005), compreendidas aqui como projetos de sociedade/mundo/fim de mundo (MOMBAÇA, 2021), que constituem as marcas – mais ou menos visíveis sob a lente da colonialidade – das pessoas que disputam, em diversas esferas, por suas perspectivas. A organização social privilegia determinados grupos e, estruturalmente, atende à manutenção da hegemonia de classe, da cisgeneridade e da branquitude, sendo resultado e parte de processos que envolvem tanto a colonização como a globalização, entendendo que são de movimentos em curso, fundados no capitalismo colonial, moderno e eurocentrado (QUIJANO, 2005).

Os reflexos dessa dinâmica na educação abarcam uma série de mecanismos coloniais que fortalecem a manutenção cultural e intelectual hegemônica, perpetrando determinados conhecimentos como ciência, não só em detrimento, mas em apagamento e, muitas vezes, deslegitimação, de saberes constituídos e organizados por povos/pessoas não-brancas, trans e travestis, dissidentes sexuais, trabalhadoras e trabalhadores, pessoas dos movimentos dos trabalhadores rurais sem terra e dos trabalhadores sem teto, pessoas pobres, e que ocupam (e reivindicam) as bordas e fissuras da colonialidade capitalista.

2.1 A UNIVERSIDADE: *DESTE* LADO DO ABISMO

Os espaços institucionais e formais da educação, sendo parte da estrutura social e funcionando em conformidade e para a manutenção da organização capitalista colonial, desenvolveram e aperfeiçoam cotidianamente mecanismos de domínio e de estabelecimento e reforço de relações de poder que se baseiam na

colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005). Na universidade, acompanhando o percurso histórico da invasão portuguesa e colonização apresentado, a imposição de regras e normas que ultrapassavam as salas e alcançavam a vida cotidiana e política das pessoas, e vice-versa, atuou como aparato de extermínio simbólico e cultural de povos não-hegemônicos. Marcadamente, na América Latina, a repressão de conhecimentos significou o massacre e extinção de comunidades indígenas e negras e, com seu fim, perdeu-se parte de sua história e cosmologia.

Na dinâmica dicotômica de apropriação e violência, nos territórios coloniais, Santos (2007) entende que há uma divisão radical da realidade social, que estabelece *este* lado da linha, tido como realidade, e o *outro* lado da linha que, sendo o outro, é tido como inexistente, “[...] é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como ‘outro’” (SANTOS, 2007, p. 71). Nessa linha, ou na dinâmica entre a presença e ausência em um ou outro lado, está o pensamento abissal, que impossibilita o estar nos dois lados:

Por mais radicais que sejam essas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar em um ou outro de seus lados, elas pertencem a este lado da linha e se combinam para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas. As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha.

[...]

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas (SANTOS, 2007, p. 72).

No exercício de fortalecimento dessa divisão, que, pode-se compreender, pelo próprio nome que Santos (2007) adota, não se trata simplesmente de uma linha ou divisa, mas sim de um abismo, a ciência moderna produz significações e não-significações pelo racismo epistêmico e epistemicídio, “através do qual os colonizadores subestimaram ou quase baniram a produção intelectual e coletiva dos povos colonizados, relegando-os a um lugar de primitivismo ou exotismo fazendo-os experimentar a sensação de (in)existência” (BRITO, 2019, p. 59).

Nessas bases – coloniais do ser, do poder e do saber (QUIJANO, 2005) – a legitimação da ciência se desenvolve tendo como orientação uma educação técnica e profissionalizante, que tem como finalidade o desenvolvimento econômico, e o que Lyotard (2004) chama de perspectiva do “progresso moral da humanidade”, que envolve a concepção de civilidade e civilização dos povos. Aspectos desse fundamento da educação e do ensino superior brasileiro foram considerados quando tratei da colonialidade na extensão universitária no Brasil, intrinsecamente associada à formação e ao funcionamento das universidades, faculdades e escolas de nível superior do século XVI.

Entretanto, foram movimentos posteriores e mais recentes que reiteraram essa perspectiva: Cardoso da Silva (2017) identifica no racismo científico e na ideologia da superioridade racial europeia do século XIX, difundida mundialmente, e no Brasil, a manutenção da colonialidade intelectual contemporânea, bem como as dificuldades, obstáculos, e abismos postos para vivências epistêmicas diversas. Importou-se, com os modelos de ensino hegemônicos europeus-ocidentais, suas teorias raciais e dominação epistemológica, que perduram até hoje. No século XX, “a universidade no Brasil que surge na década de 20, além de herdar essa tradição de conhecimento acadêmico, é instituída sob uma relação de escrita/conhecimento europeu e silêncio negro/indígena [...]” (CARDOSO DA SILVA, 2017, p. 240).

Almeida (2019), nessa discussão, identifica elementos que organizam a ciência, os discursos científicos, as figuras e as atribuições de autoridade que se relacionam ao sistema racional e à construção e manutenção histórica de preconceitos – assim como adequam-se as teorias a partir de mudanças políticas, como é o caso da globalização e das narrativas que a acompanharam, como a do relativismo cultural (ALMEIDA, 2019) que fazem com que (n)a sociedade e (n)a ciência desenvolvam formas distintas de dominação, ainda eficazes.

Não estão, portanto, no passado, as violências étnico-raciais, de (identidade) gênero, de sexualidade e de classe que constituem a universidade e constroem narrativas hegemônicas deste lado do conhecimento: o epistemicídio, o apagamento e silenciamento de povos, e as teorias de superioridade étnico-raciais, somados à LGBTQIAP+fobia, marcadamente no que se refere às pessoas trans e travestis e o classicismo foram motivadores dos posicionamentos contrários às ações afirmativas, como as cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas trans e travestis, nos concursos públicos em geral, e especialmente, nos processos seletivos de universidades.

Ações essas que até hoje são alvo de ataques por parte da sociedade, com esses mesmos argumentos e que colocam em risco conquistas dos movimentos sociais que vêm empretecendo, fomentando o acesso e abrindo fissuras nas universidades para as presenças dissidentes. Do mesmo modo que não se pode negar – entretanto, não se pode, igualmente, mensurar, pela falta de dados oficiais – o impacto da pandemia da Covid-19 no acesso e permanência de estudantes pretos, LGBTQIAP+, e vindos da rede pública de ensino, nas universidades brasileiras.

Na tentativa de potencializar esses debates,

O campo da educação no Brasil vem, nos últimos anos, sendo chamado a rediscutir uma série de questões temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente, cultura escolar etc, em função de novas demandas implicadas com o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras, assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento. E, neste sentido, o movimento teórico-prático, expresso pelos intelectuais MC [Modernidade/Colonialidade] e pelos diversos movimentos sociais, se aproximam de uma perspectiva além das formulações teóricas eurocentradas. Há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (WALSH *et al.*, 2018, p. 6).

Assim, apesar de pretender que este trabalho componha uma cartografia da decolonialidade, no que toca a extensão universitária, é preciso compreender a instituição e os cursos que me propus observar, conviver e provocar. São a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e seus cursos de Letras, a primeira tem sido onde estudo desde 2016 – há seis anos – e o curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol, minha graduação.

2.2 MAPEANDO: A UEPG

A UEPG é uma IES pública, criada pelo Governo do Estado do Paraná, por meio da lei 6.034, de 6 de novembro de 1969, e pelo decreto 18.111, de 28 de janeiro de 1970. Em sua fundação, incorporou as faculdades estaduais que funcionavam isoladamente, dentre elas, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências

e Letras; a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa; a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa; e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa. Hoje, a instituição alcança 22 municípios em sua área de influência. De sua fundação até os dias de hoje, todos os reitores foram/são homens brancos – faço esse destaque porque, no portal da instituição é possível encontrar a chamada Galeria dos Reitores, uma seção com fotos dos quinze reitores e reitores pró-tempore que ocuparam essa posição desde 1970 e é nítida a hegemonia da branquitude cismaculina, nessa cadeira.

Esse fato é resultado do racismo estrutural e reflete no cotidiano das universidades em todo o Brasil: segundo dados de 2022, apesar de pessoas pretas e pardas representarem 56% da população brasileira, o número de estudantes matriculados autoidentificados como negros é de aproximadamente 38%, esse número só foi possível devido à política de cotas que fez com que, entre 2010 e 2019, o número de matrículas de pretos e pardos nos cursos de graduação das IES brasileiras crescesse quase 400% (CAIXETA, 2022). Há uma lacuna nos dados sobre a permanência, que poderiam, por exemplo, indicar o número de estudantes negras e negros formados – informação que permitiria avaliar as políticas de permanência, para além do acesso estudantil. Entretanto, o levantamento de 2020, da Liga de Ciência Preta Brasileira, traz um dado que ilustra os obstáculos estruturais para a continuidade dos estudos: na pós-graduação, 2,7% dos estudantes são pretos e 12,7% são pardos, 2% são amarelos e menos de 0,5% é indígena (HANZEN, 2021). E são reitoras e reitores negras e negros no Brasil nove pessoas, nas seguintes instituições: reitora dra. Luanda Moraes (UEZO), reitor e diretor geral e acadêmico prof. dr. José Vicente (FAZP), reitora dra. Joana Angélica Guimarães (UFSB), reitora dra. Marcele Pereira (UNIR), reitor dr. Valter Santana (UFS), reitor dr. Roberlaine Ribeiro Jorge (UNIPAMPA), reitora dra. Luzia Mota (UFBA), reitora dra. Nilma Lino Gomes (UNILAB) – entre 2013 e 2014, reitor dr. Marcelo Pereira de Andrade (UFSJ) (LIMA, 2022). Nove, em um total de 2.364 instituições de ensino superior no Brasil (MEC, 2015). Encontrei registro de um reitor indígena no Brasil, Jefferson Fernandes do Nascimento, da Universidade Federal de Roraima (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

Vários fatores perpassam essa desigualdade étnico-racial nas posições de poder na Educação e no ensino superior, dentre elas os modeladores socioeconômicos que envolvem o tipo de escola e história de trabalho no ensino

fundamental e médio, renda familiar, escolaridade dos pais e das mães, local de residência, condições de permanência (trabalho, turno e posse ou não de bolsa) (GÓIS, 2008) e outros, elementos que indisponíveis, atualmente, nos canais de comunicação e divulgação oficiais da UEPG, nem em seus documentos, mas que refletem no cotidiano universitário desta instituição, como Góis (2008) escreveu, é necessário

Aumentar o investimento na coleta e sistematização de informações que permitam um conhecimento mais profundo do perfil do estudante universitário brasileiro. Isso, contudo, será inócuo se não houver, eis uma segunda tarefa – uma superação dos modos de análise comuns ao campo dos estudos sobre escolarização, notadamente a tendência em analisar as desigualdades educacionais de forma muito centrada em um único marcador social, a exemplo das diferenças econômicas. Isso nos coloca de frente com uma terceira tarefa, mais complexa, que é a de trabalhar simultaneamente com diferentes variáveis – classe, gênero e raça, por exemplo – que nos permitam pensar o modo como elas se associam para produzir em diferentes espaços e tempos vários arranjos nas posições hierárquicas de homens e mulheres, ricos e pobres e brancos e negros nos distintos níveis do sistema da educação formal (GÓIS, 2008, p. 764).

Nesse sentido, importa mencionar a criação e atuação da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, a PRAE, que surgiu em 2018, tendo em vista, justamente, a demanda por projetos e ações voltados às questões de gênero, etnia, raça e pessoas com deficiências, em relação ao corpo discente. A PRAE conta com duas diretorias, a Diretoria de Ações Afirmativas e Diversidades (DAAD), e a Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) e tem como pró-reitora uma mulher negra, a profa. Dra. Ione Jovino da Silva. Essa instância vem, desde sua criação, promovendo debates, eventos, e elaborando políticas que se preocupam com os marcadores sociais, políticos e históricos que refletem na (pouca) diversidade nas IES, neste caso, na UEPG. Um papel que a PRAE vem cumprindo, igualmente, é o de se relacionar com estudantes e entidades estudantis, como Centros e Diretórios Acadêmicos e Coletivos (UEPG, 2022d). Considerando o enfoque na hegemonia da branquitude no espaço da UEPG, destaco os coletivos que estão atuantes na instituição: o Coletivo Ile Ayê, de estudantes negras e negros, criado em 2019, e o CEAI, Coletivo de Estudos e Ações Indígenas, concebido em 2017.

Essa contextualização propõe refletir que há movimentos e mobilizações não institucionais ou burocráticas que fomentam a eventual institucionalização de

demandas sociais e políticas, o que não significa o fim ou a assimilação destes coletivos pelas instâncias formais, mas que pode representar a possibilidade de ação conjunta e também a disputa no desenvolvimento e implementação de políticas ou ações quando necessário, para que elas contemplem as demandas do modo mais adequado possível.

Os princípios institucionais apresentados no Estatuto da UEPG se orientam pelo respeito à dignidade humana e direitos fundamentais, e contemplam a liberdade de cátedra e de expressão; o respeito à diversidade de pensamento na comunidade universitária, a democracia interna, pela garantia da participação e representação de todos os diferentes segmentos na gestão; a “promoção do diálogo entre o saber científico ou humanístico que a Universidade produz, e os saberes leigos, populares, tradicionais e urbanos provindos de diferentes culturas, entendendo a Universidade como espaço público de interconhecimento e de democratização do saber”; também o “estabelecimento de políticas de ensino, pesquisa e extensão que assegurem legitimidade institucional”; a ética nas atividades universitárias, baseada na legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade, a defesa da diversidade interna, entendida como diferentes objetos de trabalho, lógicas de pesquisa e docência, visões de mundo e valores; o “compromisso com a construção de uma sociedade justa socialmente, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade”; a equidade nos processos acadêmicos, o fortalecimento científico, tecnológico e de inovação, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a produção e circulação do conhecimento científico, respeitando-se à propriedade intelectual; a promoção de diálogo entre os setores e instituições, através de parcerias regionais, nacionais e internacionais, a “gratuidade do ensino público na educação básica, graduação e pós-graduação *stricto sensu*”; a “valorização da cultura nacional”; a contínua interação entre Universidade e sociedade; o compromisso com a expansão da rede pública de IES; a integração com todos os níveis de ensino, especialmente, a Educação Básica; e a flexibilidade curricular, vinculada a compreensão de atividade acadêmica (UEPG, 2022a, n. p.).

Dentre seus objetivos que envolvem a produção, disseminação e socialização de conhecimentos “filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano [...] por meio do ensino, da pesquisa e da

extensão” (UEPG, 2022b, n.p.), visando aspectos culturais, críticos, de justiça e democracia, estão o desenvolvimento da graduação e pós-graduação, visando a inserção profissional, o exercício da investigação e a educação continuada; a promoção da extensão e da cultura, com atividades voltadas à sociedade; a disponibilização dos resultados de suas pesquisas por meio de programas, projetos, cursos, serviços e técnicas; o estímulo a busca de soluções para problemas contemporâneos; o fortalecimento da ciência, tecnologia e inovação, através da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; o uso de recursos da coletividade, tendo em vista a integração técnica e social na universidade; a cooperação entre entidades públicas e privadas, no ensino, pesquisa e extensão, nacional e internacionalmente; o fomento da consciência ética e solidariedade humana, que deve integrar os processos educativos; a oferta de cursos que atendam necessidades regionais e nacionais; a manutenção de serviços de divulgação científica, educacional e cultural, sem fins comerciais; o desenvolvimento e a produção de bens, processos, sistemas e tecnologias para terceiros, com o fim de captar recursos; a produção de medicamentos em suas instalações e a realização dos serviços técnicos de análise, parecer e diagnósticos das especialidades (UEPG, 2022b).

Zanon (2022) traz considerações sobre o desenvolvimento histórico dos cursos de graduação e pós-graduação na UEPG que se relacionam com a criação e crescimento das pró-reitorias e outros programas, caso da criação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp), em 1987, e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), também na década de 1980. Nos anos 2000, observa-se a expansão dos cursos de pós-graduação, em um contexto político, econômico e cultural permeado por políticas neoliberais e pela concepção de mercantilização da educação que ganhou força no início do século XXI e segue sendo fortalecida pela organização internacional, nacional e regional da educação e, especialmente, das IES. Com mestrados e doutorados na instituição, os egressos da graduação podem participar dos processos seletivos e acessar os cursos de pós-graduação e há uma circulação de docentes e discentes de outras instituições que vêm dar aulas e estudar nos programas de pós-graduação da UEPG.

Voltada (não exclusivamente) à extensão universitária, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais surge em 1971, assumindo papel de articulação com ensino e extensão na década de 1980 (ZANON, 2022), sua constituição se relaciona

com a extensão universitária na UEPG, e com os programas e projetos extensionistas existentes e autorizados pela ditadura militar, no Brasil, conforme o próprio portal narra:

A primeira ação de extensão na UEPG deu-se em 1971. E já em 1973, ocorreu a criação do Grupo de Teatro Universitário e do FENATA – então Festival Nacional de Teatro Amador. Em 1974, nasceu o CRUTAC, que passou a funcionar em 1976, e é o último centro em funcionamento no país. Em 1977, surgiu o projeto Themis, hoje Pró-Egresso, que faz o acompanhamento técnico do indivíduo que sofreu sanção penal. Na década de 80, com as mudanças sociais e políticas, a Extensão, nacionalmente, deixa de ser vista como destinada a ofertar cursos e serviços para a comunidade e passa a fazer uma maior articulação com o ensino e a pesquisa. A população não é mais vista apenas como receptora de conhecimentos e práticas. Passa a haver um efetivo diálogo entre Universidade e Comunidade (UEPG, 2022e, n. p.)

Esse excerto permite compreender uma visão institucional da extensão, que concebe que há, efetivamente, diálogo entre a universidade e a comunidade, nas práticas extensionistas, e que as mudanças ocorridas pela redemocratização, na década de 1980, alcançaram as práticas – para além da teoria e dos documentos oficiais – da extensão universitária. Um exemplo que reitera a tese de que muito do que foi criado e fomentado durante a ditadura militar brasileira, no campo do ensino, pesquisa e extensão foi mantido e continua até hoje, são os projetos, como indicado na memória da PROEX (UEPG, 2022e), CRUTAC, e ainda, não mencionados no texto, mas ativos na UEPG, o Campus Avançado e o Projeto Rondon.

A PROEX tem seus objetivos alinhados com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UEPG (2018), que contempla, entre seus objetivos para a extensão, o desenvolvimento de ações que ampliem o acesso e o conhecimento sobre o desenvolvimento científico, tecnológico econômico e social; e o incentivo à ação extensionista com a comunidade interna e externa, considerando a diversidade cultural, artística, científica e tecnológica (UEPG, 2018). Além disso, os princípios da política de extensão e assuntos culturais da instituição envolvem a garantia da qualidade, a realização de prática cidadã pela universidade, a participação sociopolítica, na política e práticas da extensão universitária, o respeito à pluralidade e diversidade de pensamento, a indissociabilidade o tripé ensino, pesquisa e extensão, a equidade no desenvolvimento acadêmico e da instituição “ancorado na qualidade, na estabilidade e na pertinência”, e ainda a “promoção do diálogo

científico e/ou humanístico produzido na Universidade e os saberes leigos, populares e tradicionais advindos de diferentes culturas” (UEPG, 2018, p. 60). As diretrizes, nesse sentido, contemplam:

Interação Universidade com a Sociedade;
Colaboração na construção e na difusão dos valores da cidadania;
Formação do profissional cidadão crítico para atender às demandas sociais e superar as desigualdades existentes;
Articulação com o ensino e a pesquisa;
Diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares;
Compromisso com o desenvolvimento de toda sociedade;
Realização de ações extensionistas de caráter inter/multidisciplinar;
Interprofissional, intersetorial e interinstitucional;
Fortalecimento das ações extensionistas na UEPG;
Ampliação da participação da comunidade universitária nas diferentes dimensões de atuação na extensão – acadêmicas, comunitárias e de serviços;
Compromisso com o desenvolvimento ambiental sustentável (UEPG, 2018, p. 60-61).

Sobre a organização, diretrizes e propostas registradas nestes documentos, Zanon (2022, p. 49) reconhece a intenção, na mesma medida em que registra os desafios para a materialização de seu texto, dizendo que “[...] a universidade manifesta a intenção de cumprir sua função social junto à comunidade. No PDI, afirma-se que a instituição precisa buscar o equilíbrio entre a vocação técnico-científica e humanística (UEPG, 2018), pois, nessa intersecção, situa-se o papel da instituição como promotora de educação e cultura”.

Esses pontos elencados no PDI (UEPG, 2018) e discutidos por Zanon (2022) buscam orientar as atividades extensionistas da UEPG, ainda inseridos no contexto maior – e que é apresentado aqui, de uma IES paranaense que cumpre com o papel institucional e social no capitalismo, na colonialidade, com algumas ações mais nitidamente expressas no campo da educação neoliberal, como os aceites a alguns conceitos/objetivos de caráter universalista, que deixam de considerar marcadores étnico-raciais, de (identidade de) gênero, de classe e de sexualidade, ao ocultá-los nos documentos oficiais, ao tratar de “cidadania”, “valores da cidadania”, “formação do cidadão”, “respeito à diversidade e pluralidade de pensamento”, “equidade”, “sustentabilidade”, “saber científico e/ou humanístico” e “saberes leigos”, “expressão da diversidade”, “cooperação com a iniciativa privada”, e outros itens presentes na política de extensão e assuntos culturais.

A divisão de programas, projetos e fomentos extensionistas da PROEX, que tem como função orientar, registrar e acompanhar essas ações, considera programa de extensão “o conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), integrando preferencialmente as ações de extensão, pesquisa e ensino, com duração mínima de 02 (dois) anos, de caráter orgânico-institucional, voltados a um objetivo comum” e os projetos são “[...] ações processuais contínuas de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico, que propiciem a relação teoria/prática e envolvam docentes e/ou técnicos, discentes, e a comunidade, com duração mínima de um ano” (UEPG, 2022f, n.p.). Segundo os dados de Zanon (2022), em 2021, havia 532 propostas de extensão ativas.

Não posso indicar que, individualmente, os programas e projetos em curso adotam esta ou aquela perspectiva, considerando que tal investigação, se fosse realizada por meio da análise documental – trabalho que, sem dúvida, corresponderia a outra pesquisa – teria dados referentes à concepção teórica que, não necessariamente corresponderia as práticas realizadas. Mas há o entendimento de que, ao longo do tempo, diversos olhares e ações disputaram e ainda disputam a extensão universitária. Zanon (2022, p. 107-108) fez o levantamento do estado da arte sobre as concepções de extensão, entre 1960-2020, que se apresenta da seguinte maneira:

QUADRO 1 – Concepções de extensão 1960-2020, estudo da arte por Zanon (2022)
(continua)

Concepção	Autor(a)	Ideias centrais
Comunicação	Freire (1969)	<ul style="list-style-type: none"> “- A relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes com o objeto cognoscível compõe o ato cognoscitivo. - Característica primordial do mundo cultural e histórico: a intersubjetividade ou a intercomunicação. - Pela intersubjetividade, a comunicação entre os sujeitos sobre o objeto de estudo se estabelece. - A aproximação entre a universidade e a comunidade dá-se pela comunicação” (ZANON, 2022, p. 106)
Intercâmbio de conhecimentos	Rocha (1986)	<ul style="list-style-type: none"> “- A extensão pode contribuir para a aproximação entre a universidade e a classe trabalhadora, favorecendo o intercâmbio entre saberes e contribuindo para a emancipação crítica da população” (ZANON, 2022, p. 106).
Eventista inorgânica	Reis (1996)	<ul style="list-style-type: none"> “- Ênfase na realização de eventos que são desconexos do processo de ensino e de aprendizagem e do conhecimento produzido na e pela universidade” (ZANON, 2022, p. 106).

Fonte: Adaptado de Zanon (2022, p. 106-107).

QUADRO 1 – Concepções de extensão 1960-2020, estudo da arte por Zanon (2022) (conclusão)

Concepção	Autor(a)	Ideias centrais
Processual orgânica	Reis (1996)	“- Desenvolvimento de ações contínuas, articuladas ao ensino e à pesquisa, com parceria político-pedagógica ente universidade e sociedade” (ZANON, 2022, p. 106).
Indissociabilidade	Botomé (1996)	“- A extensão é parte inerente ao ensino e à pesquisa. - É preciso clarificar as propriedades essenciais e/ou importantes em relação ao conceito de extensão, não como uma via ou um caminho que aproxima universidade e sociedade” (ZANON, 2022, p. 106).
Assistencialista; Mercantilista; Acadêmica	Jezine (2004)	“- Voltada para o atendimento às necessidades da sociedade – prestação de serviços. - A extensão como um dos principais canais de comunicação e divulgação dos “produtos” da universidade, comercializando-os. - Vem sendo construída como uma ação a ser incorporada à universidade junto ao ensino e à pesquisa” (ZANON, 2022, p. 106).
Trabalho Social	Melo Neto (2001)	“- Extensão universitária compreendida como trabalho social, a partir de uma relação biunívoca entre universidade e sociedade. - O trabalho é realizado pela extensão, de forma colaborativa, sobre a realidade objetiva, com vistas à produção do conhecimento novo” (ZANON, 2022, p. 106).
Práxis revolucionária	Sousa (2010)	“- A extensão integra a universidade em virtude de sua relevância social. - ‘A práxis revolucionária é o fundamento e a finalidade do conhecimento, um conhecimento que o homem produz ao produzir as condições necessárias à sua existência, através do trabalho’” (ZANON, 2022, p. 106-107; SOUSA, 2010, p. 30 apud. ZANON, 2022, p. 106-107).
Processo educativo	FORPROEX (2012)	“- A extensão é promotora da interação transformadora entre universidade e sociedade” (ZANON, 2022, p. 107).
Processo de aprender	Síveres (2013)	“- Extensão como processo de aprendizagem reafirma seu caráter acadêmico, potencializando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.
Aprendizado participativo e democrático	Jantke e Caro (2013)	“- A construção da extensão universitária, que tem preocupações sobre a questão social, está intimamente vinculada com o desenvolvimento da cidadania em seus participantes. - Extensão como processo pedagógico” (ZANON, 2022, p. 107).
Técnica, prática e práxis	Kochhann e Silva (2017)	“- As práticas extensionistas desenvolvem-se a partir da epistemologia que lhes sustenta” (ZANON, 2022, p. 107).
Processo educativo	Imperatore (2019)	“- A compreensão da extensão como processo educativo pressupõe desvincular-se de pré-conceitos, tais como: transmissão de conhecimentos à comunidade, práticas assistencialistas ou prestação de serviços” (ZANON, 2022, p. 107).

Fonte: Adaptado de Zanon (2022, p. 106-107).

Em um estudo voltado às tendências extensionistas latino-americanas do século 21, Tommasino e Cano (2016) reiteram a multiplicidade de significados atribuídos à extensão, mas destacam dois modelos em vigência: um primeiro que compreende que as atividades realizadas no meio social se tratam, de qualquer

maneira, de extensão, de modo que a identidade dessa prática é reduzida ao mínimo, contemplando a difusão cultural, a divulgação científica e a transferência tecnológica, independente de seus aspectos político-sociais.

E há ainda o segundo modelo

[...] que retoma y articula elementos de la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana (en su vertiente freiriana) y de la investigación-acción-participación (en su tradición falsbordiana). Aquí existe una preocupación explícita por la conceptualización de la extensión y su diferenciación de otro tipo de actividades universitarias en el medio. Esta tendencia extensionista ha tenido, en los últimos años, diversas expresiones según diferentes contextos universitarios (TOMMASINO; CANO, 2016, p. 12)⁷.

A essa prática tem se dado o nome de extensão crítica e extensão popular. Enquanto pedagogia, a trajetória da educação popular se encontra com a bio/bibliografia de Paulo Freire (1967, 1970, 1979, 1991, 1993 e 1997), e seu olhar compreende que será possível construir uma “[...] pedagogia ética, política e social, baseada na crítica, na conscientização e liberdade, reagindo contra todo tipo de opressão ainda vigente em nossa sociedade” (FREIRE, 1970, p. 92), a partir do diálogo, da reflexão e da ação, pressupostos esses que se vinculam às práticas dos movimentos sociais.

Outro autor que dissertou sobre a educação popular foi Brandão (2007, p. 4), e sua análise também compreende na educação uma ferramenta de emancipação social, articulada às relações de trabalho:

A divisão social do trabalho faz, de quase todos os mundos sociais da América Latina, lugares onde o saber e a palavra que o conduz não estão igualmente distribuídos de modos diferentes, mas são desigualmente repartidos de modo hierárquico. São repartidos de tal forma que, sob a aparência de que todas as pessoas possam saber, em princípio, a respeito de tudo e, livres, dizerem todas as coisas, apenas poucas pessoas de fato alcançam e possuem os níveis de saber de que equivalem ao poder do controle dos direitos de falar e saber de todos os outros. Aqueles que possuem, como direito próprio ou delegado, o poder de dizer a palavra que se apresenta como conhecimento legítimo e necessário e que, portanto, consagra uma ordem social que, por sua vez, garante ‘verdade’ e o poder da palavra legítima.

⁷ “[...] que retoma e articula elementos da tradição pedagógica do movimento da educação popular latino-americana (em sua vertente freireana) e da investigação-ação-participação (em sua tradição falsbordiana). Aqui, existe uma preocupação explícita pela conceptualização da extensão e sua diferenciação de outros tipos de atividade universitárias no meio. Essa tendência extensionista vem tendo, nos últimos anos, diversas expressões, de acordo com diferentes contextos universitários” (TOMMASINO; CANO, 2016, p. 12, tradução minha).

No contexto da extensão, tais relações são nítidas e foram explicitadas ao longo do texto. A educação popular freireana e de Brandão orientaram reflexões importantes sobre a educação, a sociedade, o trabalho, o processo de ensino e aprendizagem, e hoje, as perspectivas populares que os movimentos sociais, socioeducadoras e educadores, coletivos de pessoas negras, LGBTQIAP+, trabalhadoras e trabalhadores da cidade e do campo, movimentos por habitação e terra, e outros, reivindicam, ampliaram e tornaram mais complexas e abrangentes as teorias e práticas por educações populares, de modo que isso poderá refletir em como pensar/penso as possibilidades populares para a extensão. Em 1989, Fleuri (1989, p. 59) já considerava que a extensão pudesse ser “[...] um espaço institucional estratégico para que a universidade possa desenvolver atividades comprometidas com as organizações populares e, com isso, impelir processos de mudança na própria estrutura universitária”, e é justamente essa reconfiguração estrutural que me/nos interessa.

Também é necessário compreender que, se parto/partimos da compreensão da(s) educação(ões) popular(es) emaranhada nas elaborações dos movimentos sociais, muito antes de sua teorização, ela já era defendida: a defesa dos saberes e territórios tradicionais, pelas e pelos indígenas latino-americanos, a (re)memória africana, pelos povos africanos escravizados, os processos revolucionários, e os cotidianos embates entre dissidências e hegemônias – raciais, sexuais, de classe e gênero –, na modernidade/colonialidade. Apresento e retomo esses itens para que possamos olhar, agora, para além dos espaços, já contextualizados em sua necessidade de realocar a extensão, permitindo que ela escape à cartografia da colonialidade, voltando-nos para as pessoas, as políticas, e os encontros possíveis entre elas.

Contemporaneamente, as normativas apresentadas da UEPG e os documentos oficiais já abordados que discutem a extensão, somados ao que dispõe a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), os artigos 43, 44, 52 e 53 da LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Extensão, de 1999, que aborda a extensão nas universidades e sua definição, o Plano Nacional de Extensão Universitária de 2012, que trata dos conceitos, diretrizes e universalização da extensão universitária, o PNE 2014-2024 e seus desdobramentos relacionados à extensão e sua curricularização, iniciando pelo parecer CNE/CES n. 608, de 3 de outubro de 2018, que trata das diretrizes para as políticas de extensão da educação

superior brasileira; a Resolução CNE/CES n. 7, de 19 de outubro de 2018, com as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, regimentando a meta 12.7 do PNE 2014-2024, que trata da concepção, diretrizes e princípios da extensão universitária e sua curricularização, não adotam explicitamente uma perspectiva, mas discutem o formato da extensão universitária: a Resolução CNE/CES n. 7, de 2018 indica que são consideradas atividades extensionista, se previstas nos projetos político pedagógicos do curso, programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços.

Internamente, a UEPG conta com a Resolução n. 236, de 8 de dezembro de 2009 Cepe/UEPG, que se trata do Regulamento de atividades de cursos e eventos de extensão universitária e dispõe sobre as normatizações para esse tipo de atividade na extensão, e, mais recentemente, foram publicadas a Resolução n. 2020.6, de 27 de março de 2020, que aprova o Regulamento da Curricularização da Extensão Universitária na UEPG, discutindo a concepção de extensão e curricularização; diretrizes e princípios da curricularização; creditação da curricularização, e uma explicação pormenorizada dessa Resolução, chamada “Curricularização da extensão dos cursos de graduação da UEPG: apontamentos e orientações”⁸. Além disso, a instituição vem realizando encontros presenciais e remotos para discutir os processos de reformulação curricular dos cursos que buscam atender a Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018, fomentando o debate sobre a extensão na UEPG, para além de sua inserção no currículo, em seus aspectos históricos, teóricos e políticos.

2.3 MAPEANDO OS CURSOS DE LETRAS NA UEPG

Os primeiros cursos de Letras no Brasil surgem, articulados com as Faculdades de Filosofia, na década de 1930 (FIORIN, 2006). A inserção da linguística nos cursos que, antes “[...] não atendiam uma área específica, pois o curso era abrangente para a área de educação e das licenciaturas” (BRAGA, 2018, p. 20), determinou mudanças epistemológicas que, muito cedo, foram deixadas em segundo plano, no contexto da ditadura militar, quando, junto às outras áreas do

⁸ Esse documento, as referências que o embasaram e os três encontros do Ciclo de Debates realizados pela instituição podem ser acessados através do link: <https://www2.uepg.br/prograd/curricularizacao-da-extensao/>. Acesso em: 10 out. 2022.

conhecimento, as Ciências Humanas perderam professoras e professores para o exílio, tortura e assassinato e sua discussão política e social da linguagem foi reprimida, fazendo com que cursos de diferentes instituições seguissem caminhos diferentes que só viriam a se encontrar para reflexões sobre os Estudos da Linguagem, a partir da década de 1980.

Os anos de 1930 até 1970 não apresentam um documento comum sobre o formato dos cursos de Letras no Brasil. [...] Somente nos anos de 1980, com o surgimento das pós-graduações na área de Letras é que se começou a haver a viabilidade de maior unidade e entendimento no âmbito das línguas e literaturas, pois, anteriormente, o curso estava fundamentado em disciplinas da área da educação e dos métodos (BRAGA, 2018, p. 22).

Na UEPG, a história dos cursos se dá nesse momento histórico, em 1973, é criado o Setor de Letras e Ciências Humanas, mais tarde, e até os dias de hoje, conhecido como Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SECIHLA). Desde seu funcionamento anterior, em 1949, quando na instituição Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, até 2004, não há documentos que orientam as disciplinas e grade curricular dos cursos. Sobre esse processo, Borges (2012, p. 23), contribui, indicando que

Em 1989, devido à expansão da oferta de cursos pela UEPG, o antigo Setor de Letras e Ciências Humanas desmembrou-se, originando os Setores de Ciências Humanas, Letras e Artes – composto pelos Departamentos de Educação, Letras, Métodos e Técnicas de Ensino, História e Artes – e de Ciências Sociais Aplicadas.

Dois anos depois, o Departamento de Letras também foi dividido, dando origem aos departamentos de Letras Vernáculas (DELET) e Línguas Estrangeiras Modernas (DELIN). De 1994 até 1999, a oferta de disciplinas permaneceu quase inalterada. Além disso, nestes anos realizaram-se cursos, pequenos eventos e propôs-se o projeto de extensão de caráter permanente Cursos de Línguas Estrangeiras para a Comunidade (CLEC), que oferecia aulas de espanhol, inglês e alemão.

Borges (2012) ainda lembra o início das discussões para a reformulação curricular de 2003, que viria a se efetivar em 2004. Essa mudança é justificada pela portaria 2.255, de 25 de agosto de 2003 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que tinha como objetivo realizar a organização e manutenção dos dados educacionais brasileiros; o planejamento, orientação e coordenação dos processos avaliativos para estabelecimento de

indicadores; o apoio no desenvolvimento de documentação e dados; o subsídio a políticas, através de diagnósticos e recomendações; a coordenação das avaliações das IES e cursos superiores; a definição e proposição de parâmetros, critérios e mecanismos para os processos seletivos de acesso ao ensino superior; a divulgação de informações sobre as IES; e a publicação dos dados levantados e estudos decorrentes de suas pesquisas e intervenções (BRAGA, 2018). Isso fez com que, a partir deste momento, fossem elaborados documentos mais completos e complexos sobre os cursos das IES brasileiras.

Entendo também, a partir das reflexões de Braga (2018), Zanon (2022) e Borges (2012), que é mais ou menos nesse período que as discussões sobre currículos, projetos políticos-pedagógicos dos cursos, finalidade, perfil de ingresso e egresso, acesso e permanência, começam a ocorrer, ao menos entre grupos de professores, professoras e estudantes – coletiva, ou separadamente – de maneira mais consistente e contínua. De modo que, quando eu acesso o curso de Letras Português-Espanhol na UEPG, em 2016, desde a primeira semana de aula, sou exposta a informações sobre organização, funcionamento, objetivos e finalidades do (currículo do) curso, das quais não me afastei até hoje, enquanto curso o programa de pós-graduação PPGEL/UEPG. Nesse período em que entrei, inaugurava-se o currículo vigente atualmente (2022), e que está prestes a mudar, dada a necessidade de reformulação curricular para o atendimento das resoluções CNE n. 2, de 20 de dezembro de 2019, conhecida como BNC-Formação; e MEC/CNE/CES n. 7, que trata da curricularização da extensão.

Sobre este currículo, Braga (2018, p. 27) considera que há um movimento de compreensão da evolução social e histórica que aproxima a organização do curso com a realidade encontrada fora da universidade. Esse entendimento faz com que a pessoa licenciada em Letras possa “[...] apresentar a autonomia em sua identidade de professor, bem como demonstrar capacidade de pesquisar e desenvolver atividades na área de Letras de maneira reflexiva e crítica perante o processo de ensino e aprendizagem”. No documento publicado em 2015, a Resolução CEPE n. 014 (UEPG, 2015), temos o projeto pedagógico que eu e as pessoas que contribuíram com essa pesquisa cursamos, ou ainda cursam. Organizo, na sequência, os itens que tratam da extensão, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras de 2015.

QUADRO 2 – A extensão no PPC de Letras (UEPG, 2015)

(continua)

Sobre a finalidade da Educação Superior, segundo o artigo 43 da LDB e relação com os cursos de Letras da UEPG:	<p>“VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, art. 43 apud. UEPG, 2015).</p> <p>“Nesse cenário, o curso de Licenciatura em Letras da UEPG, compreendendo a universidade no contexto contemporâneo mundial e brasileiro, propõe uma organização curricular que favoreça a formação de um professor crítico-reflexivo, que transite pelas práticas de ensino, pesquisa e extensão de maneira autônoma e comprometida com a Educação Básica e com as possíveis e necessárias transformações dessa educação para torná-la cada vez mais igualitária e de qualidade” (UEPG, 2015, p. 8).</p>
Sobre os deveres do Curso de Licenciatura em Letras	<p>“[...] promover a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além da articulação direta com a pós-graduação e com o fortalecimento da identidade do professor em formação e, ademais, possibilitar o estágio curricular supervisionado em nível fundamental e médio de modo condizente com as necessidades atuais da formação escolar” (UEPG, 2015, p. 9).</p>
Sobre os eixos orientadores do curso	<p>“[...] a estrutura do curso é construída de maneira progressiva, possibilitando ao aluno o desenvolvimento específico e abrangente em questões de natureza científico-cultural (conteúdos específicos – pesquisa, ensino e extensão), pedagógicas (conteúdos relativos à formação do professor) e práticas (vivências profissionais e culturais nas duas séries iniciais, as quais serão somadas aos estágios nas duas séries finais com as práticas organizadas no formato de projetos)” (UEPG, 2015, p. 10).</p>
Sobre a estruturação do curso	<p>Sobre as disciplinas de Práticas Articuladoras: “Nesse formato, o graduando complementarizará sua formação humanística de licenciando por meio da Prática Pedagógica, a qual será atrelada à atuação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a partir do 3º ano”; “Ou seja, o graduando, ao atuar em projetos de ensino, extensão e pesquisa, os quais deverão abordar questões relevantes à formação do(a) professor(a) [...]”; “Dessa maneira, o PPC de Letras Português- Inglês compreende que a busca pela interdisciplinaridade, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas poderá ser alcançada também na atuação do graduando em projetos de ensino, extensão e pesquisa, coordenados por professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento, mas que se voltam à formação do professor em linguagens” (UEPG, 2015, p. 10).</p> <p>Práticas articuladoras e perfil profissional: “Além disso, o graduando complementarizará sua formação por meio da Prática pedagógica atrelada à atuação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a partir do 3º ano, os quais devem estar vinculados a atividades integradas para a formação do professor” (UEPG, 2015, p. 17).</p>
Sobre o atendimento à legislação específica	<p>Lei Federal 7.853/1989 a Lei 7.899 de 24 de outubro de 1989: “a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, está contemplada entre os projetos de pesquisa, ensino e extensão, uma vez que tanto a diversidade como a heterogeneidade específica de cada ser humano deve ser respeitada com a proposta de projetos amplos e interdisciplinares, que atendam a necessidades especiais específicas” (UEPG, 2015, p. 12).</p>
Sobre carga-horária complementar:	<p>“Serão consideradas as seguintes atividades para o cumprimento das 200 horas complementares: [...]- Participação em programas e projetos de ensino integrados à pesquisa e extensão vinculado à UEPG, como bolsista ou voluntário; - Participação em Programa ou Projeto de Extensão universitária vinculado à UEPG, como bolsista ou voluntário [...]” (UEPG, 2015, p. 21).</p>

Fonte: Organização da autora, a partir dos dados de UEPG (2015).

QUADRO 2 – A extensão no PPC de Letras (UEPG, 2015)

(conclusão)

Sobre integração da graduação e pós-graduação:	<p>“No que se refere às orientações, é importante esclarecer que a maior parte desses trabalhos é fruto de projetos de pesquisa, ensino ou extensão (individuais ou coletivos), o que permite, de um lado, que se estabeleça uma maior integração entre as várias atividades e, de outro, que se possibilite que os alunos de Graduação iniciem suas carreiras acadêmicas consistentemente”; “[...]muitos professores do PPGLIS desenvolvem projetos de extensão ou mesmo coordenam programas de extensão, que também envolvem alunos de graduação. Muitos desses projetos/programas, que envolvem a participação da comunidade universitária em geral, professores do Ensino Fundamental e Médio e demais interessados, articulam pesquisa, ensino e extensão, razão pela qual é frequente que essas atividades redundem em projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão” (UEPG, 2015, p. 72-73).</p> <p>No LET: “[...], o Laboratório de Estudos do Texto (LET), que é um programa de extensão vinculado a Grupos de Estudo e de Pesquisa do PPGLIS, por meio das atividades que promove, tem igualmente conseguido reunir docentes, alunos de mestrado e de graduação. Muitos desses últimos, inclusive, desenvolvem trabalhos que permitem que eles se preparem para dar sequência aos seus estudos em âmbito de pós-graduação. Os projetos e atividades de pesquisa desse laboratório envolvem também a participação de graduandos de outras instituições e de professores da rede pública de ensino, o que permite que estes conheçam, em linhas gerais, as rotinas do meio acadêmico (e do PPGLIS, mais especificamente), além de suas exigências” (UEPG, 2015, p. 73).</p>
Sobre práticas de laboratório:	<p>Apresenta-se o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP), o Núcleo de Relações Étnicorraciais, Gênero e Sexualidade (NUREGS), cursos de extensão para acadêmicas e acadêmicos e tutoras e tutores do NUTEAD, curso de aperfeiçoamento com objetivo de preparação para processos seletivos da pós-graduação, Laboratório de Estudos do Texto (LET).</p>

Fonte: Organização da autora, a partir dos dados de UEPG (2015).

Dou destaque também à ementa das disciplinas de Prática, contextualizadas no Quadro 2, ao apresentar a estruturação do curso, que “[...] será vivenciada ao longo do curso num total de 408 (quatrocentas e oito) horas, devendo permear todo o processo de formação do professor, numa perspectiva interdisciplinar, contemplando dimensões teóricas e práticas, configurando-se através do Projeto Articulador da Série [...]” (UEPG, 2015, p. 88) e que, nos terceiros e quartos anos, prática 3 e 4 – projetos interdisciplinares, compreendem em sua ementa: “atividades integradas para a formação do professor: ensino, pesquisa e extensão” (UEPG, 2015, p. 92).

Esse destaque se justifica porque durante o período em que cursei Letras Português-Espanhol, estive vinculada ao GECED e ao CLEC, primeira, como voluntária, depois, como aluna regular de Prática 3, do primeiro, e de Prática 4, do segundo – e sigo acompanhando o GECED até hoje, e foram também nesses espaços que experienciei a extensão. Dessa forma, quando elaborei os questionários e apliquei às turmas, abordei a relação entre as disciplinas de Prática e a extensão universitária.

Essa relação não é casual e a experiência de extensão nos cursos de Letras da UEPG, de algum modo, curricular, antecede a demanda de 2018. Na verdade, é pela Resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, que as práticas foram previstas como componente curricular, e em sua especificação no PPC de licenciaturas em Letras (UEPG, 2015), que se observa a possibilidade da prática extensionista, notadamente nos terceiros e quartos anos.

Uma consideração importante é a caracterização das licenciaturas, especialmente no contexto latino-americano e brasileiro, e as implicações na extensão, dada a frequente associação – não equivocada, mas incompleta – com a formação docente. A começar por esse fato em si e as acepções paradoxais que são feitas em relação à classe do professorado: por um lado, há uma percepção de dom que omite a profissionalização e formação contínua, de modo a desvalorizar o trabalho docente; e, de outro, há relações complexas estabelecidas entre a professora ou o professor universitário, em sala de aula, e sua turma em formação; e a professora-aluna e o professor-aluno, em processos de ensino e aprendizagem que mediam e suas alunas e alunos. As subjetividades docentes devem ser colocadas no centro das reflexões sobre o ensino (TARDIFF, 2014) e nas práticas, que compreendem a extensão.

No caso das licenciaturas, as atividades extensionistas comumente são associadas à docência e mesmo que não exclusivamente, esse aspecto traz benefícios: transgride-se concepções simplistas e reducionistas que atribuem à teoria a produção de conhecimento, dando espaço e importância para a(s) prática(s) (TARDIFF, 2014), como demonstra o currículo dos cursos de Letras apresentado (UEPG, 2015).

Essa complexificação da experiência e dos documentos orientadores das licenciaturas tem consequências políticas que envolvem a constituição da identidade docente, no sentido em que “[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (TARDIFF, 2014, p. 243). E associa-se a isso a experiência da aproximação entre teoria e prática, podendo se dar no tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, uma unidade da classe docente, de modo que o reconhecimento

profissional se dê desde o nível básico ao ensino superior, escapando das contradições de reconhecimento e desvalorização hoje postas para que estudantes de licenciatura em Letras, e em outros cursos de formação de professoras e professores, possam voltar suas reflexões para outras questões.

Uma delas, a curricularização da extensão, disposta pela Resolução CNE/CES n. 7, de 19 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que a partir do início do ano letivo de 2013 constituirá o dia-a-dia docente e estudantil e representará ainda mais possibilidades de atuação extensionista nas licenciaturas e nos cursos de Letras da UEPG.

CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS E PISTAS DISCENTES

Desde o início das reflexões sobre o desenvolvimento e minha relação com a pesquisa, a presença da perspectiva discente era importante: importante enquanto posição que eu ocupei na graduação, que fortaleceu essas considerações e que permitiu que as hipóteses iniciais, o direcionamento, as perguntas levantadas, o desenvolvimento do questionário e sua aplicação nas salas de aula (virtuais), e mesmo os avanços e recuos, fossem feitos, para que então, eu, estudante do mestrado, pudesse avaliar as possibilidades metodológicas para a realização da análise dos dados coletados, justamente, com as turmas dos primeiros e últimos anos dos cursos de Letras.

Nessas turmas, também foram as percepções estudantis que recebi e, a partir delas, que busquei desenhar a compreensão discente sobre a extensão universitária no curso de Letras, entendendo que a vivência entre os primeiros e quarto anos é diferente e, por isso, apresentaria contribuições que contextualizam a concepção e a noção da finalidade/papel da extensão referentes à (geralmente menor) experiência com as práticas extensionista das pessoas dos primeiros anos e a (geralmente maior) dos quartos anos. O destaque à perspectiva discente também se afirma no reconhecimento das contribuições de estudantes para a construção curricular, no reconhecimento da agência dessas pessoas na universidade, bem como nos olhares de alunas e alunos e suas particularidades, no que diz respeito ao contato, acesso e compreensão da extensão universitária no seu cotidiano. Aqui, também, me coloco/estou posta.

A insistência na presença material e simbólica (BERNARDES, 2006) da pesquisadora estudante e da contribuição discente para a pesquisa e para os currículos do curso também se justifica na responsabilização e no comprometimento da pesquisa e da pesquisadora com a proposta. A própria aproximação por meio da escrita pretende indicar que “a presença declarada do autor no discurso destaca-lhe o direito autoral, o resultado de seu trabalho, pelo qual responde. Não existe neutralidade, por isso não se justifica o apagamento da autoridade” (OLIVEIRA, 2014, p. 10).

Existe, ainda, uma afetividade nas relações desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa, uma abertura para diálogo e a proximidade e interesse no tema que justifica

Sair da posição distante, de pesquisador que se coloca como observador que apenas relata a pesquisa e os seus resultados, para a posição de agente, partícipe direto do processo, imprime ao relato um tom de sinceridade, de fidelidade, de testemunho vivo, que resulta em força de convencimento no processo argumentativo.

[...] O pesquisador, ao apresentar os resultados da pesquisa, quer convencer o leitor, quer levá-lo a aceitar e concordar com ele, quer influenciar seu modo de pensar sobre o assunto. É uma posição de neutralidade enfraquece o poder de convencimento, por o autor apresentar sozinho, deixando o leitor na posição de paciente, expectador. Envolver o leitor é torná-lo cúmplice, parceiro que se envolve com a linha de raciocínio e com a busca de resultado para o problema investigado (OLIVEIRA, 2014, p. 17-18).

É nesse processo de condução metodológica da coleta e análise de dados que reivindico a tomada de decisão, não sem a colaboração da professora Ligia Paula Couto, orientadora e cúmplice nesse processo, com quem discuti as etapas e que me auxiliou na melhoria e no estabelecimento da metodologia, bem como as professoras Sandra de Deus e Lucimar Araujo Braga, que fizeram considerações sobre este tópico, provocando a mudança, a criatividade e a coragem.

O primeiro passo envolveu a delimitação da pesquisa. Assim como as turmas de graduação, meu mestrado foi marcado pela pandemia da Covid-19 e pela virtualização das atividades, o que significa que adequações foram necessárias para atender esse formato, mantendo os aspectos éticos e a própria viabilidade da pesquisa. O sistema de ensino remoto e a realização das outras atividades no mesmo modelo, em mim, tiveram um efeito de sobreposição de projetos, iniciativas, ideias e compromissos, e isso refletiu no desenvolvimento da pesquisa.

Inicialmente, participar Comissão de Reformulação Curricular dos cursos de Letras, desde o primeiro semestre de 2021, encaminhou-me para a escrita de uma memória estudantil desse processo. Isso porque, durante a minha graduação, senti falta de tal registro, que envolvesse os pormenores da reformulação curricular que resultou no currículo de 2015, e também porque as discussões sobre o curso, sua organização e nosso currículo estiveram presentes nas minhas experiências acadêmicas anteriores. Entretanto, esse estudo seria muito amplo. Isso foi resolvido quando entendi que, dentre os aspectos que estavam sendo discutidos, a extensão era o que mais me interessava. Eu tenho um histórico extensionista viabilizado por arranjos de horários e combinados com os programas, projetos e pessoas envolvidas e realizado voluntariamente, por não poder contar com vínculo de bolsa, de modo que a implementação da Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, significa uma

possibilidade, se colocada em prática para além do registro documental, da participação curricular de discentes e docentes na extensão universitária, sem que encontrem esses impedimentos.

Deste primeiro recorte, que envolvia a dissertação sobre o processo de curricularização de extensão nos cursos de Letras da UEPG, cheguei a algumas questões e minha orientadora me fez outras sobre a investigação e a coleta de dados com estudantes: para que? As perguntas e suas respostas serviriam para mim? Para a comissão de reformulação curricular? Para uma avaliação da extensão como ela está ou de como ela ficará? Apesar de os dados oferecerem informações que podem auxiliar no processo de resposta a todas essas questões, no trabalho, delimiti que essas respostas serviriam para mim, enquanto pesquisadora e, a partir do momento em que constituíssem um corpo de dados que fosse tratado e que tivesse indicações sobre a concepção de extensão de estudantes da graduação, essa resposta poderia ser usada pela comissão, outras instâncias e instituições interessadas, e futuras pesquisas, sem que voltar-se à reformulação caracterizasse um objetivo da elaboração e da aplicação dos questionários.

Quando da elaboração do questionário, também previ que o conteúdo das respostas serviria para o desenvolvimento de uma proposta de curricularização da extensão nos cursos de Letras da UEPG. Entretanto, depois da primeira organização dos dados coletados, entendi que permitiam, por meio de seu conteúdo, que fosse feita uma avaliação da extensão anterior à reforma nos cursos de Letras, discutindo itens tais qual a concepção corrente sobre extensão universitária, o conhecimento e a participação em projetos e programas nos cursos de Letras e em outros departamentos, o conhecimento sobre a discussão da reforma curricular e da curricularização da extensão e, ainda, um aspecto pontual sobre a compreensão das disciplinas de Prática 3 e 4, no currículo vigente desde 2015 (UEPG, 2015).

As disciplinas de Prática 3 e 4 são discutidas de modo mais aprofundado no tópico dedicado a apresentar o contexto (de extensão) dos cursos de Letras da UEPG. Elas são caracterizadas como disciplinas de diversificação e aprofundamento e acontecem em formas de projetos, de ensino, pesquisa ou extensão que têm como objetivo atender a demandas formativas e têm caráter obrigatório (UEPG, 2015). Assim, para estudantes que não tiveram contato com a extensão nos dois primeiros anos, no terceiro e quarto, as práticas podem representar essa oportunidade.

Até esse ponto, os procedimentos metodológicos adotados compreenderam a revisão documental e bibliográfica, explorada no primeiro e segundo capítulos. Esse acúmulo teórico, crítico e reflexivo, auxiliou-me na escolha do questionário como ferramenta para a coleta de dados dentro do estudo (MELO; BIANCHI, 2015). No contexto da pandemia, o desenvolvimento e o uso de questionários é facilitado e adequado ao arranjo metodológico proposto, que conta com outras etapas, como a pesquisa documental e bibliográfica, os procedimentos anteriores de elaboração e preparação do material a ser aplicado e posteriores a sua aplicação, como o tratamento e análise, de modo a atender o que propõem Melo e Bianchi (2015, p. 45):

Reforçamos que o questionário não deve ser confundido com a metodologia da pesquisa realizada, pois é apenas ferramenta para colher dados dentro do estudo. E como tal, sua função não é diminuída, ao contrário, passa a ser o motor que propulsiona o andamento do estudo. Algumas pesquisas só podem ser realizadas através de questionários como meio de coleta de dados. Tomemos como metáfora um termômetro clínico (ferramenta); a aferição da temperatura de uma pessoa é apenas um dado para o diagnóstico, que será formulado pelo especialista e, dentro de um contexto. E apesar de um questionário ser muito importante dentro de estudos de temas das Ciências Sociais, é preciso prestar atenção ao tipo de pesquisa realizado e à viabilização da aplicação das questões, tomando como referencial a reflexão proposta: a única forma de obter dados para essa pesquisa é através de questionários, ou existem outras formas de obtenção que complementem ou substituam o questionário, como por exemplo, entrevistas dentro da pesquisa proposta ou mesmo análises documentais?

Assim, atendendo a essas preocupações no desenvolvimento e uso do questionário e refletindo operacionalmente sobre o objetivo da ferramenta, passei para a escolha da plataforma, a elaboração das questões e o desenvolvimento da abordagem adotada para a aplicação dos questionários.

Conforme discutem Coelho, Souza e Albuquerque (2020), a Informática na Educação vem possibilitando transformações nas nossas práticas, inclusive, nas práticas de pesquisa e, hoje, o uso de questionários em papel vai dando lugar para os questionários digitais e o Google Formulários vem sendo usado como ferramenta online para o desenvolvimento de instrumentos de coleta de dados. Essa plataforma foi escolhida por eu fazer uso do e-mail Google e, portanto, poder usar as outras ferramentas com facilidade e gratuitamente e pela popularização do uso do Google Formulários nos últimos anos e, principalmente, com a pandemia da Covid-19, de

modo que é um suporte conhecido pelas pessoas que responderiam ao questionário.

Apesar de a ferramenta oferecer outras funcionalidades, como o desenvolvimento de gráficos e exportação de dados em quadros, como fiz a sistematização das respostas posteriormente usando outros programas e softwares, o Google Formulários foi usado somente para a coleta de dados.

O questionário elaborado (APÊNDICE A) foi dividido em duas seções: a primeira se trata do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual as pessoas participantes acessavam um breve resumo da pesquisa, eram informadas a respeito da coleta e uso de dados, tinham acesso ao meu contato, de pesquisadora, e da professora Lígia, de orientadora, tanto para sanar eventuais dúvidas ou discutir algum ponto, como para retirar sua contribuição da pesquisa, a qualquer momento, se desejasse. Essa etapa foi uma recomendação da professora orientadora e atende às recomendações de Melo e Bianchi (2015) e Coelho, Souza e Albuquerque (2020). Além disso, nos encontros de orientação, tivemos duas versões do questionário, anteriores à final, que buscavam averiguar sua construção, linguagem e conteúdo, tendo em vista o objetivo da pesquisa.

A preocupação com esses pontos se relaciona ao processo de validação de dados, considerando que “a utilização indevida de um questionário, ou um questionário mal formulado, pode resultar na geração de informações equivocadas e causar erros de conclusões, afetando a validade do estudo” (MELO; BIANCHI, 2015, p. 45). E ainda a orientação de que “na introdução do questionário, devem-se incluir uma descrição geral do estudo e um termo de consentimento livre e esclarecido” (COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020, p. 14).

Acho importante pontuar que estou ciente das discussões sobre a submissão à revisão ética de pesquisas quando se trata de coleta de dados com pessoas, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, entretanto, entendendo que há disputas por mudanças nesse processo que, hoje, é voltado para as temáticas da Saúde, conforme apontam Duarte (2014) e Barbosa *et al.* (2014); assumo as limitações de circulação desses dados não fazendo uso dessas informações para a publicação de textos em periódicos, revistas ou livros que exijam a aprovação pelo Sistema CEP/Conep.

Na seção 1 do questionário, apresento a pesquisa, mesmo que ao longo do desenvolvimento da dissertação alguns aspectos tenham sido alterados, bem como

nossos dados de contato e informações sobre o TCLE, pergunto o nome, o e-mail e o telefone celular da pessoa respondente, sendo a única questão de resposta obrigatória o e-mail, que, conforme explicado durante a aplicação do questionário, tem dois intuitos: o primeiro, evitar duplicata de respostas e, o segundo, ter disponível o canal de contato para eventual necessidade e para o envio da dissertação, depois de sua publicação, de modo a retornar o trabalho para estudantes que contribuíram com a pesquisa. Por fim, peço a autorização da utilização das respostas para pesquisa e divulgação, por meio de uma questão objetiva de múltipla escolha, na qual só se pode assinalar uma opção, e pergunto se há um nome ou identificação preferencial para designação na pesquisa.

A seção 2 tem 11 perguntas: a primeira é uma questão sócio-bio-demográfica (COELHO; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020) para a sistematização e tratamento de dados, que pergunta em que turma a pessoa está (ano, turno e idioma). Como outras questões de identificação foram feitas na seção 1, as perguntas seguintes são organizadas em introdutórias: 2) O que você entende como extensão universitária?, 3) Você já participou de eventos, ou outros espaços acadêmicos na UEPG, que tinham como tema a extensão universitária? 4) Durante o curso, alguém conversou com você e sua turma sobre extensão universitária? (podem ser docentes, colegas estudantes, ou outras pessoas da UEG) 5) Você já participou de algum programa ou projeto de extensão universitária? Se sim, qual; se não, por quê? 6) Se você está no terceiro ou quarto ano e/ou participa dos projetos de Prática III e IV, por favor, responda: Você considera os projetos de Prática atividades extensionistas? Justifique e, se sentir à vontade, compartilhe em qual projeto você se inscreveu 7) Ainda sobre os projetos de Prática: Por que você escolheu se inscrever no grupo que participa?; e em principais: 8) Quais programas e projetos de extensão universitária vinculados ao Curso de Letras você conhece? 9) Você conhece programas e projetos de extensão vinculados a outros cursos? Quais? 10) Para você, qual é o papel da extensão universitária? e 11) Você já ouviu falar sobre “curricularização da extensão”? Se sim, o que você sabe sobre esse termo?. Todas as perguntas permitiam texto de resposta longa.

Inicialmente, eu pretendia aplicar o questionário para os quatro anos nos dois turnos dos cursos de Letras na UEPG, entretanto, tendo avaliado a qualidade e pertinência das perguntas para a pesquisa e as possibilidades de análise das respostas, a professora Lígia sugeriu que aplicássemos os questionários aos

primeiros e quartos anos dos dois turnos, ou seja: o primeiro e o último ano de espanhol e inglês, da tarde; e o primeiro e o último ano de espanhol, inglês e francês, da noite. Isso totalizaria 10 turmas respondentes, ao contrário da ideia inicial, que nos deixaria com o dobro de respostas.

Apesar de em turmas iniciais cheias o número de estudantes ser de aproximadamente 20, e, em turmas finais, em torno de 10, com a pandemia da Covid-19, as IES passaram por um processo de esvaziamento que, mesmo não tendo sido publicados dados oficiais sobre isso na UEPG, estudos demonstram que aspectos psicológicos, familiares, profissionais e financeiros afetaram a continuidade de estudos universitários de pessoas em todo o Brasil, com especificidades de gênero, classe, raça e etnia (NUÑEZ; RIOS, 2021), e, nos cursos de Letras da UEPG não foi diferente. No total, foram respondidos 61 questionários, por anos, turnos e cursos. Excluiu-se da amostra a resposta 12, por se tratar de estudante do “segundo ano, noturno, francês”, grupo que não faz parte do recorte amostral estabelecido de primeiros e quartos anos, havendo 60 questionários e respostas válidas e consideradas no tratamento e análise de dados.

Entre as pessoas que participaram da pesquisa, respondendo o questionário, 33 estão nos primeiros anos e 27 estão nos quartos anos. Destaca-se que as respostas de número 9, 35 e 46 são consideradas, pois o ano do curso é especificado, mesmo que não seja possível identificar a língua adicional que cursam, as respostas são “1 ano”, “4º. ano” e “1º. Letras Noturno”, respectivamente. No Quadro 3, apresento o ano, turma e idioma indicados nas respostas dos questionários, bem como o total de respondentes para os primeiros e quartos anos.

QUADRO 3 – Ano, turma e idioma de estudantes que responderam ao questionário

Primeiros Anos						Quartos Anos							
Vespertino		Noturno			-	Vespertino		Noturno			-		
Ing. 1VA	Esp. 1VB	Ing. 1NA	Esp. 1NB	Fr. 1NC	Outros	Ing. 4VA	Esp. 4VB	Ing. 4NA	Esp. 4NB	Fr. 4NC	Outros		
14	5	-	8	4	2	6	7	3	6	4	1		
Total Primeiros Anos						33	Total Quartos Anos						27

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

O estabelecimento dos grupos primeiros e quartos anos para a coleta e análise de dados, por meio de aplicação de questionário, direcionou que aspectos seriam investigados na análise, como, por exemplo, quais experiências e que outros

acessos estudantes há mais tempo na instituição têm, em relação à extensão, que talvez pessoas recém-ingressas não tenham vivido, bem como compreender a aproximação ou afastamento que ocorre ao longo do curso. Para isso, foi necessário encontrar essas e esses estudantes. Assim, a professora orientadora entrou em contato com as professoras que tinham disciplinas e tempo disponível para a aplicação do questionário com essas turmas e, entre outubro e dezembro de 2021, acessei as salas de aula virtuais do grupo para a aplicação.

Tendo em vista que a maioria das questões do questionário era aberta, ou possibilitavam uma extensão nas respostas fornecidas, pelo texto de resposta longa, em todas as intervenções, adotei um roteiro (APÊNDICE B) e busquei não direcionar nenhuma resposta a partir da fala inicial que contou com: saudação, apresentação da pesquisadora, breve apresentação da pesquisa, checagem por dúvidas, compartilhamento de tela com o questionário, apresentação e leitura do TCLE, indicação das seções sem leitura das perguntas, descompartilhamento de tela, abertura para eventuais dúvidas, envio do questionário via chat e, então, início da coleta de dados, com permanência na sala de aula virtual até o recebimento do último questionário.

A breve introdução da pesquisa e a não discussão das perguntas teve como intuito deixar de apresentar, intencionalmente, ou não, minha própria concepção de extensão, nos eixos aferidos. Solicitei para as professoras que deixassem que as pessoas respondessem o questionário em aula, enquanto eu estava na sala, para garantir o maior número possível de respondentes, principalmente devido ao número reduzido de estudantes em sala, e assim, o tempo da disciplina era usado para responder o instrumento de coleta de dados comigo, com a professora e com os estudantes, na sala. Em geral, as turmas levaram entre 15 e 25 minutos para responder e eu e a professora da disciplina nos mantivemos em silêncio, respondendo eventuais dúvidas.

Como é possível observar no Quadro 3, a turma do primeiro ano de Letras Português-Inglês Noturno não participou da coleta de dados, e isso se justifica pela dificuldade em encontrar professoras com horários disponíveis junto a essa turma. Apesar de poder aplicar o questionário para o grupo no ano letivo seguinte, 2022, quando estivessem no início do segundo ano, depois de acessar as 61 respostas coletadas e fazer a primeira sistematização das 60 respostas válidas, acreditei que havia um equilíbrio entre dados coletados com os primeiros anos, 33, e com os

quartos anos, 27, sendo a diminuição de respondentes dos quartos anos justificáveis pela diminuição de estudantes ao longo do curso. Além disso, a constatação de repetições constantes nas respostas caracterizou saturação, que, para Sá (1998, p. 92), se dá quando “os temas e/ou argumentos começam a se repetir e isso significa que entrevistar uma maior quantidade de outros sujeitos pouco acrescentaria de significativo ao conteúdo da representação”. Deste modo, foram nessas condições que tratei e analisei os dados coletados por meio de questionário, entendendo que a ferramenta é complementar as outras abordagens metodológicas adotadas.

Processos de tentativa e percepção da adequação metodológica, as idas e vindas da escrita, leitura, releitura, orientações, o processo de qualificação da dissertação e a contribuição das professoras Sandra de Deus, com a apresentação da possibilidade de adoção do estudo de caso como metodologia e apresentação do pesquisador extensionista Oscar Jara Holliday (2006), e da professora Lucimar Araujo Braga, com o incentivo à mudança metodológica, considerando que os procedimentos de participação na Comissão de Reformulação Curricular dos Cursos de Letras, o envolvimento extensionista e a elaboração e aplicação dos questionários já caracterizavam essa abordagem.

Este estudo de caso, como estabelece Yin (2001) e adotou Arcanjo (2016), tem como preocupação a curricularização da extensão nos cursos de Letras da UEPG e, para isso, apre(e)nde esse espaço pela coleta e análise de dados. O aspecto multidisciplinar da temática, que se relaciona com a linguagem, a educação, a extensão; e pode ter reflexões aproximadas de outros processos de curricularização, em licenciaturas e cursos de educação superior, em geral, fazem com que a escolha seja adequada.

Além disso, as etapas previstas por Yin (2001) preveem a definição do problema, do referencial teórico, do estudo e **sistematização** dos conhecimentos, o levantamento de dados e a elaboração de uma **sistematização** ou relatório final, contempladas na dissertação.

Quanto ao procedimento em destaque, trago a concepção metodológica de sistematização para Holliday (2006), que abrange subjetividades que outras escolhas de reflexão e produção de conhecimento e sentimento, muitas vezes, deixam passar. A sistematização é um exercício de experiências práticas concretas, “são processos particulares que fazem parte de uma prática social e histórica mais geral, igualmente dinâmica, complexa e contraditória” (HOLLIDAY, 2006, p. 21), que,

para o autor, envolvem as condições do contexto, situações particulares, ações dirigidas, percepções, interpretações e intenções de diferentes participantes, resultados esperados e inesperados, relações e reações (HOLLIDAY, 2006).

Alinhada também à posicionalidade da pesquisadora, a sistematização demanda da ampliação da análise e síntese para além da descrição, combinando interesses e experiências pessoais, com condições institucionais – como a de desenvolver um estudo de dissertação preocupado com a curricularização da extensão nos cursos de Letras da UEPG e poder realizá-lo. As escolhas da sistematização da experiência “significam uma afirmação vital do crescimento da criatividade, da imaginação, da reflexão crítica, da curiosidade e da inquietude intelectual” (HOLLIDAY, 2006, p. 64). Como se propôs fazer e o que se espera despertar no diálogo iniciado com alunas e alunos dos primeiros e quartos anos e continuado por esse texto.

3.1 SEGUINDO AS PISTAS DISCENTES

A partir das escolhas e do percurso metodológico indicado anteriormente, a exposição e análise dos dados coletados e tratados foi dividida considerando o que as respostas coletadas indicaram ser pertinentes. As relações apresentadas por estudantes dos primeiros e últimos anos, na maioria dos casos, confluíram com aquelas que eu esperava encontrar; elas despertavam surpresa, interesse e faziam com que eu, imediatamente, as compartilhasse com a professora orientadora e, outras vezes, com colegas, pelas reações que me causavam.

A organização, então, se dá nos eixos: (1) concepção da extensão, que contempla duas perguntas “o que você entende como extensão universitária?” e “Para você, qual é o papel da extensão universitária?”, que foram elaboradas no intuito de identificar uma relação conceitual e de motivação/ função de projetos e programas de extensão das alunas e alunos de Letras, dos primeiros e quartos anos; (2) acesso e informação sobre extensão universitária; (3) referências de extensão universitária nos cursos de Letras e na UEPG; (4) disciplinas de Práticas articuladoras e a extensão universitária, voltada às pessoas dos quartos anos que responderam ao questionário; e (5) conhecimento sobre a curricularização da extensão universitária.

3.1.1 Buscando a Concepção da Extensão

A busca por uma concepção de extensão acompanha a tendência crítica desta prática, orientando-se pela relevância de seu conceito, onde ocorre, os interlocutores sociais da atividade extensionista, como se define e se o faz explicitamente e com quais horizontes pedagógicos, ético e políticos se encontra (TOMMASINO; CANO, 2016). As respostas coletadas permitem ampliar essa compreensão e como ela se constrói ao longo do curso.

3.1.1.1 Primeiros anos

Na coleta de dados realizada sobre o eixo 1, concepção da extensão, com os primeiros anos, o que se obteve é apresentado na sequência, nos Quadros 4 e 5. Esse eixo compreende as perguntas: “O que você entende como Extensão Universitária?” e “Para você, qual é o papel da extensão universitária?”. Nas duas questões, a resposta era do tipo parágrafo longo.

QUADRO 4 – Concepção da extensão universitária para os primeiros anos de Letras (continua)

O Que Você Entende como Extensão Universitária? – Primeiros Anos	
1	Pesquisa fora do contexto curricular.
2	Uma maneira de comunicar, compartilhar, trocar saberes entre universidades e instituições relacionadas a educação.
3	Projetos que ligam a sociedade com a universidade.
4	Um curso de aprimoramento para estudantes e comunidade, visto que é uma oportunidade para aproximar pessoas de diferentes áreas, turmas, e até universidades, a extensão pode proporcionar este diálogo.
5	Como um projeto de ampliação para o desenvolvimento universitário, o qual busca desenvolver o interesse social, a conscientização, a cultura e outros fatores que acabem estimulando os universitários dentro do sistema educacional.
6	Pós-graduação.
7	Algo que continua após a graduação.
8	Seria uma continuação de estudos sobre algum tema específico.
9	Projetos que vão além dos nossos currículos. Que nos trazem maior discernimento de assuntos muito desconhecidos e até banalizados pela sociedade.
10	Cursos extracurriculares que acrescentam horas durante o curso, mas mais do que isso abrange muito conhecimento, durante todo o curso.
11	É um trabalho de ensino aprendizagem que o aluno de graduação irá se aperfeiçoar em um determinado assunto ou temática.
12	Programas da universidade que proporcionam atividades "complementares" como PFI, CEAI, CLEC, ou cursos.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir dos dados coletados.

QUADRO 4 – Concepção da extensão universitária para os primeiros anos de Letras
(conclusão)

O Que Você Entende como Extensão Universitária? – Primeiros Anos	
13	Não tenho uma resposta concluída.
14	Grupo de estudos e pesquisa.
15	Atividades extracurriculares.
16	Entendo que é caso parecido ao projeto de extensão.
17	São projetos desenvolvidos pela universidade integrando a sociedade ou para a sociedade.
18	Entendo que extensão universitária seria um processo de comunicação entre a universidade e sociedade, tendo como objetivo produção de conhecimento, pesquisa, ensino, entre outros.
19	Programas e atividades que agregam ao currículo do indivíduo e o preparam para atuar na área que estudam.
20	Acredito que seria uma interação entre a universidade e a sociedade, para que se possa produzir mais conhecimento.
21	Trabalhos referentes ao curso que são feitos fora do horário de aulas, como pesquisas e etc.
22	Extensão universitária é a expansão de informações da universidade com outras instituições ou pessoas a parte dela e que visa coletar opiniões e dados para promover pesquisas e movimentos em cima de algo.
23	Eu não sei muito bem o que é extensão universitária.
24	Seria uma aplicação no contexto social (comunidade), do que é aprendido no curso, nas disciplinas. É um processo de troca, de ação reflexiva, que valoriza a demanda da comunidade e busca levar os conhecimentos que são aprendidos nas pesquisas realizadas na universidade. O conhecimento não é fechado nas paredes da universidade, mas compartilhado com os contextos, oportuniza um treinamento inicial a docência e o contato com realidades diferenciadas.
25	Ainda não tenho uma visão sobre o assunto, não tenho ideia do que seja.
26	Pesquisas extracurriculares.
27	Cursos e afins fora da grade curricular para complementação acadêmica.
28	É a teoria vivenciada na prática.
29	Entendo por extensão universitária aquilo que realizamos além dos estudos em sala de aula
30	É o "contato" entre universidade e comunidade, realizando mudanças positivas na mesma.
31	Seriam projetos junto à comunidade.
32	Extensão é a ação da Universidade junto à comunidade com o objetivo da transformação da realidade social.
33	Continuidade nas pesquisas elaboradas durante a graduação.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir dos dados coletados.

A maioria das pessoas participantes tem, em seu arcabouço de experiências, referenciais e associações com extensão, de modo que constroem, subjetivamente, esta reflexão comigo.

Em uma primeira análise, é possível perceber que há conjuntos de relações apresentadas por estudantes dos primeiros anos. Logo na primeira leitura, e no posterior tratamento de dados, foi possível identificar que a concepção de extensão universitária, a partir da pergunta que provoca o entendimento estudantil sobre essa experiência, as noções de (1) comunidade, (2) atividade extracurricular/ formação

complementar, (3) pesquisa e (4) formação continuada/ pós-graduação apareciam nas respostas, exclusiva ou interseccionadamente. Ainda há as respostas que indicam desconhecimento ou ausência de opinião.

A relação estabelecida entre extensão e comunidade é expressa, por meio das expressões “sociedade”, “comunidade” e “em outras instituições e pessoas” em 10 respostas, que representam 30,30% (3, 4, 17, 18, 20, 22, 24, 30, 31, 32). Em 4 dessas respostas, outras relações também aparecem, demonstrando que há uma complexificação da compreensão que existe desde os primeiros anos, quando a concepção de extensão está ligada à ideia do estabelecimento de uma relação com a sociedade, a comunidade, e outras instituições e pessoas.

No que diz respeito à formação complementar, em 18 respostas essa relação esteve presente, representando 54,54% (1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 29). Quando essa associação é feita, a intersecção com outros itens acontece em metade dos casos, em nove respostas. Destaco uma delas, na qual a compreensão da extensão como formação complementar se dá aliada à ideia de relação com a comunidade:

Seria uma aplicação no contexto social (comunidade), do que é aprendido no curso, nas disciplinas. É um processo de troca, de ação reflexiva, que valoriza a demanda da comunidade e busca levar os conhecimentos que são aprendidos nas **pesquisas** realizadas na universidade. O conhecimento não é fechado nas paredes da universidade, mas compartilhado com os contextos, oportuniza um treinamento inicial a docência e o contato com realidades diferenciadas (Respondente 24a, sobre O Que você Entende como Extensão Universitária?).

Nessa reflexão proposta pelo estudante (um aluno, por isso a marcação no masculino), a concepção extensionista extrapola a relação com a comunidade, ao estabelecer meios e caracterizar a relação como “de troca, de ação reflexiva”, indicar a relevância das demandas do local ou de com quem se faz a extensão e, além disso, o aluno escreve uma das perspectivas mais defendidas como fundamental para as práticas extensionistas que envolve deixar as salas e corredores porque “o conhecimento não é fechado nas paredes da universidade”. A indicação hierarquizante do conhecimento acadêmico formal que é levado para o contexto social será problematizado futuramente, entretanto, mesmo as pessoas responsáveis pela elaboração, desenvolvimento, participação e coordenação de projetos extensionistas muitas vezes partem desse pressuposto, conforme

demonstram as perspectivas exploradas no Quadro 1 (p. 40) por Reis (1996), Jezine (2004) e Síveres (2013).

Dois elementos articuladores da colonialidade/modernidade na educação, discutidos anteriormente, reaparecem nessa menção: a participação paradoxal, ao mesmo tempo em que discentes autonomamente conceituam extensão, como fez a maioria; ou desenvolvem suas práticas extensionistas, realidade menos frequente, regulam esse conceito e esta atividade (SANTOS, 2021); e a hierarquização de saberes e divisão da realidade social – o abismo, que se busca romper em práticas extensionistas críticas e populares – entre universidade e sociedade (SANTOS, 2007).

A referência à extensão como uma oportunidade de “treinamento inicial à docência” corresponde à compreensão comum de que em licenciaturas as atividades extensionistas se dão no campo do ensino. Isso se dá, mas não de modo exclusivo. No caso de cursos de Letras, a linguagem é uma orientadora que possibilita invenções no campo da extensão, em diferentes contextos.

A formação continuada se dá ainda em outras respostas, como nas concepções de extensão que a tem como “um curso de aprimoramento para estudantes e comunidade, visto que é uma oportunidade para aprimorar pessoas de diferentes áreas, turmas e até universidades, a extensão pode proporcionar esse diálogo” (Respondente 4a), “entendo que extensão universitária seria um processo de comunicação entre a universidade e sociedade, tendo como objetivo produção de conhecimento, **pesquisa**, ensino, entre outros” (Respondente 18a), e “extensão universitária é a expansão de informações da universidade com outras instituições ou pessoas a parte dela e que visa coletar opiniões e dados para promover **pesquisas** e movimentos em cima de algo” (Respondente 22a).

Os três destaques feitos, nas respostas de número 24, 18 e 22 se referem à noção da pesquisa associada à extensão. Isso não ocorre somente nesses casos. O termo “pesquisa” aparece em 8 respostas, ou 24,24% (1, 14, 18, 21, 22, 24, 26, 33). Também nesse sentido, identifiquei que há uma relação em 4 respostas, ou 22% (6, 7, 8, 33) entre a concepção de extensão universitária e pós-graduação. Nessas respostas, temos que essas pessoas entendem a extensão universitária como “pós-graduação” (Respondente 6a), “algo que continua após a graduação” (Respondente 7a), “seria uma continuação de estudos sobre algum tema específico” (8a), e “continuidade nas pesquisas elaboradas durante a graduação” (33a). Ainda, duas

respostas foram consideradas mais gerais, sendo elas a concepção da Respondente 16a, “entendo que é o caso parecido ao projeto de extensão”, e da Respondente 28a, “é a teoria vivenciada na prática”. Além disso, três pessoas responderam que não sabiam o que era extensão, ou não tinham uma resposta definida (13, 23, 25). Esse último grupo representa 9,09%.

Conforme apresentado anteriormente, as respostas à pergunta relacionada à concepção de extensão para os alunos do primeiro ano indicam uma forte relação entre Formação complementar/Atividade Extracurricular e Comunidade.

A partir das respostas no Quadro 4, desconsiderando aquelas que indicam desconhecer o conceito, têm-se as respostas 1, 5,6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 33 (18 respostas), representando 60% do total, que apresentam concepções de extensão que ignoram a relação entre universidade e comunidade.

Na pergunta “Para você, qual é o papel da extensão universitária?”, muda-se o foco, voltando-se para o papel, de modo que participantes expressam atribuições e função, ou ainda, a prática em si. Isso faz com que as relações estabelecidas por participantes, e mesmo sua reação ao novo questionamento, voltem-se à motivação sócio-histórica e política da extensão universitária, ou demonstrem o caráter utilitarista e formador docente autorreferenciado, somente.

QUADRO 5 – Papel da extensão universitária para os primeiros anos de Letras
(continua)

Para Você, Qual é o Papel da Extensão? – Primeiros Anos	
1	Ampliar conhecimentos.
2	Comunicar conhecimento entre outras instituições universitárias e aprofundar-se no projeto de pesquisa direcionada.
3	No cenário atual que vivemos, nossas universidades estão sendo bombardeadas com falsas informações, exemplificando com a fala de determinado deputado que propõe a extinção da UERJ, com o intuito de acabar a "balbúrdia". Dessa forma, a extensão vem para agregar na comunidade e mostrar seus feitos.
4	Informar, dialogar, promover o indivíduo.
5	Ampliar os conhecimentos já adquiridos, depois de desenvolver o projeto, colocar em prática para seja incluso dentro da universidade, tanto fora, permitindo a interação dentro da comunidade.
6	Acrescentar a formação do aluno.
7	Creio que desenvolver ainda mais o conhecimento adquirido.
8	Colaborar para a melhoria dos estudos.
9	Abrir horizontes, mentes, nos tirar da zona de conforto. Ser crítico, com conhecimento de causa, não só pelo “achismo” ou pela mídia.
10	-
11	O papel de por em prática tudo o que está aprendendo na graduação.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

QUADRO 5 – Papel da extensão universitária para os primeiros anos de Letras
(conclusão)

Para Você, Qual é o Papel da Extensão? – Primeiros Anos	
12	Fornecer aos alunos processos práticos de formação, maior conhecimento, amplitude curricular etc.
13	Não tenho uma resposta concluída.
14	Oportunidade de conhecimento, novos horizontes, estrutura que vem para agregar.
15	Complementação do currículo acadêmico.
16	De ajudar a crescer profissionalmente e psicologicamente.
17	Colocar a instituição de ensino com o papel de atuação dentro da sociedade.
18	Além da produção de conhecimento acadêmico, vejo que um papel importante da extensão universitária é devolver algo para a comunidade, algum benefício, quer seja ele assistencial, como o prestado pelo Núcleo de Prática Jurídica, ou outro.
19	Preparar o aluno para a carreira desejada (o curso sendo desejado) e ampliar suas visões na área.
20	Acredito que é muito importante, mesmo eu tendo pouco conhecimento a respeito e não estar participando de nenhum.
21	O aprofundamento do estudo para obter maior conhecimento.
22	O Papel da extensão universitária é analisar, identificar, incluir e trazer soluções para problemas em diversas áreas do estado e propriamente dito dos pais.
23	Eu tenho a ideia de que seja algo para expandir e aprofundar a experiência na universidade.
24	Mostrar que o conhecimento está sendo desenvolvido na Universidade e sim, deve ser compartilhado, existe possibilidade de estruturar, potencializar e melhorar.
25	-
26	Expansão e diversificação de conceitos e ideias individuais, mas, que compartilhadas em prol de um todo.
27	Melhora na capacitação do acadêmico e possível “abertura” para novos focos de estudo.
28	Aprimorar nossos saberes e proporcionar um novo olhar.
29	Comunicação entre universidade e comunidade.
30	Realizar mudanças positivas na sociedade -> desenvolvimento social.
31	Acredito que tem um papel importante, devido essa disponibilização de conhecimento para a sociedade.
32	Promover os conhecimentos produzidos na Universidade e transformar a sociedade.
33	-

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

É curioso perceber que, neste caso, sendo os termos compreendidos como parte do conjunto que se relaciona com comunidade, “comunidade”, “sociedade”, “compartilhar”, “compartilhado” e ainda “do estado [...] do país”, há novamente 10 ocorrências, que representam 33,33% (3, 5, 17, 18, 22, 24, 26, 29, 30, 31, 32). Entretanto, somente sete respondentes fizeram essa associação entre extensão e comunidade nas respostas para as duas perguntas. Essa observação é pertinente, na medida em que indica que há, ao menos para três estudantes, um afastamento entre a concepção (conceito) e o papel (efetivação) da extensão.

No que diz respeito à associação entre extensão e formação complementar, são 9 respostas que apresentam essa relação (6, 7, 8, 15, 19, 21, 23, 27, 28). Entretanto, no conjunto total de respostas, foi possível perceber que surge um novo referencial, relacionado ao conhecimento. Em dez respostas, esse fator é destacado: “ampliar conhecimentos” (Respondente 1), “comunicar conhecimento entre outras instituições universitárias e aprofundar-se no projeto de pesquisa direcionada” (Respondente 2), “ampliar os conhecimentos já adquiridos [...]” (Respondente 5), “[...] desenvolver ainda mais o conhecimento adquirido” (Respondente 7), “colaborar para a melhoria dos estudos” (Respondente 8), “abrir horizontes, mentes, nos tirar da zona de conforto. Ser crítico, com conhecimento de caso, não só pelo “achismo” ou pela mídia” (Respondente 9), “fornecer aos alunos processos práticos de formação, maior conhecimento, amplitude curricular etc.” (Respondente 12), e “oportunidade de conhecimento, novos horizontes, estrutura que vem para agregar” (Respondente 14), “expansão e diversificação de conceitos e ideias [...]” (Respondente 26), e “Promover os conhecimentos produzidos na Universidade e transformar a sociedade”.

Separadamente, formação complementar representaria 27,7%, e, relacionada ao conhecimento, 15,15%. Ao compreender que há uma forte relação entre a concepção de formação (complementar) e aquisição de conhecimento, temos 42,42% de respostas que fazem essa associação, sem, entretanto, explicitar a relação entre universidade e comunidade. Com a apresentação da resposta 11, que diz que a extensão tem “o papel de pôr em prática tudo o que está aprendendo na graduação”, apresento também esse novo conjunto de respostas, relacionado à prática/experiência universitária. Na primeira pergunta e série de respostas apresentadas, somente uma pessoa havia apresentado a relação entre extensão e prática. Ao discutir o papel da extensão universitária, quatro respostas o fazem (5, 11, 12, 23). Ainda é possível identificar o caráter de divulgação científica da extensão nas respostas 2, 4, 24 e 32. Sobre o papel de desenvolvimento de um “novo olhar”, ou criticidade, tem-se as respostas 9 e 28. Destaco que a partir das respostas no Quadro 5, desconsiderando aquelas que indicam desconhecer o conceito, que representam 5 respostas, aquelas identificadas como 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 27, 28 (20 respostas), representando aproximadamente 71% do total, que elaboram sobre o papel da extensão sem contemplar a relação entre universidade e comunidade.

É possível observar que, ao questionar sobre o papel da extensão universitária, as relações presentes nas respostas são mais complexas, englobando mais de uma noção conceitual e/ou motivadora da extensão, em seu texto. Essa polissemia da extensão contribui para uma experiência polifônica (SANTOS, 2021) da universidade; e a continuidade dessa proposta poderá ser vista nas respostas dadas pelos quartos anos, que apresentam relações atribuídas à extensão mais complexas, na medida em que mais noções são articuladas para responder qual seu conceito e seu papel, e também demonstram o caminho que estudantes de Letras têm trilhado sem ter a extensão em seu currículo (até 2022) e as possibilidades que a curricularização trará para os processos extensionista e às pessoas que, curricularmente, tomarão parte neles.

3.1.1.2 Quartos anos

Partindo destas mesmas concepções sobre a elaboração das perguntas e a compreensão de que, a partir da primeira, é possível compreender como se define e conceitua extensão e quais seriam suas características, e, por meio da segunda, investigar a função e atuação, o papel da extensão universitária nas respostas, apresento, nos mesmos moldes da discussão sobre o retorno dos primeiros anos, as respostas dos quartos.

QUADRO 6 – Concepção da extensão universitária para os quartos anos de Letras
(continua)

O que Você Entende como Extensão Universitária? – Quartos Anos	
1	Uma forma de comunicação da Universidade com a sociedade.
2	Atividades executadas fora da Universidade, geralmente envolvendo a comunidade.
3	Programas para universitários além da graduação em si que visam o aperfeiçoamento do estudante na área.
4	Cursos de extensão como Paraná Fala Inglês, CLEC e etc.
5	Um projeto de pesquisa que visa uma intervenção na comunidade.
6	Projetos e eventos que promovem o contato de acadêmicos com a comunidade exterior à universidade.
7	Uma ação da universidade junto à comunidade para promover e compartilhar experiências e conhecimentos diversos.
8	Inserção da realidade (fora dos muros da universidade) na vida acadêmica.
9	Oportunidade de ampliação de experiências nas áreas do curso.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

QUADRO 6 – Concepção da extensão universitária para os quartos anos de Letras
(conclusão)

O que Você Entende como Extensão Universitária? – Quartos Anos	
10	Acredito que a extensão seja um meio de expandir as práticas e conhecimentos para além da grade curricular, dando possibilidade de experiência que engrandecem a vida acadêmica, tanto no âmbito estudantil como no pessoal.
11	Trabalhos além da universidade
12	É a comunicação entre a universidade e a comunidade.
13	A extensão propicia aos acadêmicos um contato com a comunidade, possibilitando parcerias que compartilhem conhecimentos aprendidos na universidade.
14	Atividades que buscam a interação entre universidade e comunidade, compartilhando conhecimento, saberes, práticas e experiências (algo neste sentido).
15	Extensão é uma parte muito importante para os acadêmicos que querem se aprofundar e aprender mais sobre determinada pesquisa ou área de atuação, também serve para que o acadêmico ajude a sociedade de alguma forma.
16	Extensão universitária é a integração entre a teoria/prática com a comunidade integrante da região.
17	São ações junto à comunidade da universidade.
18	Programas de pesquisa.
19	Todo projeto que consiste em apresentar à comunidade ou auxiliar a comunidade o/com o trabalho e conhecimento desenvolvidos na universidade.
20	Quando há uma comunicação entre a pesquisa feita pela universidade com a sociedade. Troca de saberes científicos.
21	Entendo como uma oportunidade de vivenciar a docência ainda na graduação, além de levar o conhecimento acadêmico à sociedade.
22	Projetos que introduzam os acadêmicos ao mundo da pesquisa e elaboração de relatórios, fichários e artigos.
23	Uma ação conjunta externa da universidade e com a universidade. Creio que seria uma possibilidade por meio de pesquisas em compartilhar outros conhecimentos externos.
24	Uma oportunidade do acadêmico - e universidade como um todo - ter um contato maior com a sociedade possibilitando conhecimento e divisão de conhecimentos.
25	A extensão é importante para contribuir com o processo de formação dos alunos nas áreas que mais lhes agradam dentro do curso.
26	A integração entre conhecimento/saber científico e a sociedade.
27	Creio que é uma oportunidade de continuar e aprofundar meus estudos e investigações.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir dos dados coletados.

Nesse primeiro grupo de perguntas e respostas, é possível identificar as relações estabelecidas por pessoas dos quartos anos de letras, majoritariamente, em três conjuntos. As respostas também apresentam a característica de não sobrepor essas comunidades, de modo que há um foco principal quando as associações são feitas. As noções mobilizadas por esse grupo, ao responder a primeira pergunta, foram comunidade, formação complementar e pesquisa.

Dentre as 27 respostas, 17 associam a concepção de extensão à comunidade (1, 2, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 26), essa identificação pode ser feita pelas menções à “comunidade”, “sociedade” e “fora dos muros da

universidade”, e representam 62,96%. Outra vez, destaco a concepção de externalização, que pode ser entendida como o compartilhamento – conforme as respostas dos primeiros anos, no que diz respeito ao papel da extensão levantaram – mas também a saída física da universidade expressa por uma pessoa no início da graduação e presente também nas respostas dos quartos anos, que pontua que a extensão é a “inserção da realidade (fora dos muros da universidade) na vida acadêmica” (Respondente 8b).

Outra noção presente é a de “comunicação” e “contato”. Elas são expressas objetivamente nas respostas 1 e 12, e sua elaboração é desenvolvida quando estudantes pontuam que a extensão é entendida como “projetos e eventos que promovem o contato de acadêmicos com a comunidade exterior à universidade” (Respondente 6b), “a extensão propicia aos acadêmicos um contato com a comunidade, possibilitando parcerias que compartilhem conhecimentos aprendidos na universidade” (Respondente 13b) e “quando há uma comunicação entre a pesquisa feita pela universidade com a sociedade. Troca de saberes científicos” (Respondente 20b). As 5 respostas que combinam extensão à comunidade e também à comunicação representam 18,51%.

Havia uma expectativa, de meu lado, que esses números fossem mais expressivos e a totalidade de estudantes dos quartos anos relacionassem diretamente – mesmo que associada a outras noções – a extensão à sociedade. Englobando, mas não limitando, a formação docente nas atividades extensionistas das licenciaturas. Isso porque a movimentação entre as questões e demandas de onde e com quem se faz a extensão apresenta múltiplos caminhos que possibilitam romper com o distanciamento entre formação profissional e compromisso social, e conceber a extensão como “um processo crítico e dialógico que propõe, no lugar, transcender a formação exclusivamente técnica que gera a universidade ‘fábrica de profissionais’” (TOMMASINO; CANO, 2016, p. 15).

A relação entre extensão universitária e formação complementar é feita por 7 pessoas (3, 9, 10, 15, 21, 25, 27), e elas são representadas pelas caracterizações descritas como “aperfeiçoamento”, “experiências nas áreas do curso”, “para além da grade curricular”, “aprofundar e aprender mais”, “vivenciar a docência”, “contribuir com o processo de formação” e “continuar e aprofundar meus estudos”. Dessas 7 respostas, que representam 25,92%, 5 (18,51%) tratam exclusivamente dessa noção.

Por fim, outra relação comum entre os primeiros e quartos anos é a pesquisa associada à extensão universitária. 5 respostas indicam essa associação (5, 15, 18, 22, 23), majoritariamente de modo integrado com as outras relações. Duas respostas (4, 11) não foram consideradas parte de nenhum dos conjuntos por serem mais gerais e distantes das categorizações propostas: “cursos de extensão como Paraná Fala Inglês, CLEC e etc.” (Respondente 4b), e “trabalhos além da universidade” (Respondente 11b).

Na resposta 17b, “são ações junto à comunidade da universidade”, há referência à comunidade universitária, docentes, servidoras e servidores e pessoas de outros cursos, e não menção à sociedade e comunidade externa. Com o primeiro ano, a mesma concepção de atuação interna da extensão aparece, quando as pessoas indicam a troca entre universidade e instituições (Respondentes 2 e 22), o estímulo aos “universitários dentro do sistema educacional” (Respondente 5b), a indicação de programas com atividades complementares para estudantes (Respondentes 1 e 27), essa concepção, apesar de atender ao formato previsto na legislação mais recente (BRASIL, 2018), tem caráter eventista, ou seja, compõe um processo desconexo do processo de ensino e aprendizagem e não alcança a comunidade, efetivamente.

As relações que aparecem nas respostas relacionadas à concepção de extensão dos quartos anos são: “comunidade”, “formação complementar/ atividade extracurricular”, “pesquisa”, “conhecimento”, “prática/experiência universitária”, “olhar crítico” e “divulgação/ comunicação”.

No que diz respeito ao papel da extensão universitária para estudantes dos quartos anos de Letras, o Quadro 7 apresenta as respostas fornecidas no questionário aplicado:

QUADRO 7 – Papel da extensão universitária para os quartos anos de Letras
(continua)

Quartos Anos	
1	Fazer com que o acadêmico seja ativo e possa conhecer diferentes vertentes do curso escolhido.
2	Ajudar, auxiliar ou introduzir a comunidade em assuntos universitários que retornem benefícios para a própria comunidade.
3	Ajudar os universitários a se aperfeiçoarem no campo de estudo e facilitar a inserção deles na área.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir dos dados coletados.

QUADRO 7 – Papel da extensão universitária para os quartos anos de Letras
(conclusão)

Quartos Anos	
4	Expandir o conhecimento que abordamos brevemente no currículo, tendo uma abordagem mais específica.
5	Creio que aproximar a universidade da comunidade.
6	Acredito que a extensão promove um contato prático entre acadêmicos e a comunidade, contribuindo para ampliar o olhar do estudante sobre o seu curso e sobre a sociedade de uma forma geral.
7	Promover uma troca de experiências e conhecimentos.
8	Aproximação com a comunidade/sociedade/realidade.
9	Oferecer possibilidades para centralizar esforços no que acredita ser mais a sua especialidade, como também conhecer as vertentes do seu curso.
10	Levar os acadêmicos para além da universidade, além das teorias. Fazer com que vivenciem as práticas, o que é acadêmica, vinculadas a área de estudo e aprofundamento na área de estudo, vivenciar realmente a vida.
11	É muito importante para levar o conhecimento para outros lugares.
12	Importantíssimo. Mostrar que a universidade está produzindo.
13	O papel da extensão é fazer o contato com a comunidade, dando acesso para que as pessoas possam se sentir mais próximos da academia e romper os muros da universidade para o acesso a uma educação diferenciada.
14	Unir, trazer mais perto a universidade à comunidade, promover iniciativas que aproximem ambas para a nossa formação como cidadão, como profissional e como pessoa.
15	Ajudar o aluno a encontrar a sua área de atuação preferida, dando um rumo acadêmico para ele e ajudar a comunidade de alguma forma.
16	Desenvolver os conhecimentos multidisciplinares e práticas relacionadas ao currículo proposto de um curso.
17	Ajudar a comunidade e alunos a serem engajados e sempre estarem em busca de conhecimento e aprendizagem.
18	Dar outras oportunidades ao estudante.
19	Aproximar a prática universitária do que pensa e sente a comunidade, fazendo com que haja uma comunicação e troca de experiências entre esses dois âmbitos da sociedade. Assim, desenvolver de forma ampla o profissional em formação que se encontra na universidade.
20	Aprimorar o currículo.
21	Atender a comunidade e capacitar o acadêmico profissionalmente.
22	Muito importante e deve ser divulgado para os alunos, muitas vezes o aluno fica sabendo depois que algum colega esta em projetos e nos contam.
23	De extrema importância! Pois com ela temos uma visão do outro lado fora atrás das carteiras de sala de aula.
24	Promover mais qualificação ao acadêmico, experiências e também promover oportunidade para a comunidade ao redor aproveitar das vantagens - muitas vezes financeiras - que o programa possa oferecer. Como o CLEC - UEPG, por exemplo, não sei se é um projeto de extensão, porém traz muitos benefícios para os acadêmicos e a comunidade.
25	É importante demais para que os alunos saibam o que mais lhes agrada, é importante para que desenvolvam suas identidades como profissionais e que saibam se é esse curso ou essa profissão que escolheram é a certa.
26	A promoção do dialogo e a troca de saberes entre universidade e a comunidade/sociedade.
27	Possibilitar e oferecer oportunidades de aprendizado e levar conhecimento científico a comunidade.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

Nesse conjunto de respostas, a relação estabelecida entre o papel da extensão e a comunidade continua vigente, e as respostas têm um caráter mais explicativo. São feitas 14 relações (2, 5, 6, 8, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 26, 27) nesse sentido, o que representa 51,85%, e seu conteúdo alcança as noções de retorno/ contrapartida, quando a aluna (2b) pontua que se trata de ações para “que retornem benefícios para a própria comunidade”, o desenvolvimento de uma perspectiva crítica reflexiva é identificada na resposta que indica “[...] que a extensão promove um contato prático entre acadêmicos e a comunidade, contribuindo para ampliar o olhar do estudante sobre seu curso e sobre a sociedade de uma forma geral” (Respondente 6b).

Ainda, percepções menos hierarquizadas do papel da extensão universitária: “o papel da extensão é fazer o contato com a comunidade, dando acesso para que as pessoas possam se sentir mais próximos da academia e romper os muros da universidade para o acesso a uma educação diferenciada” (Respondente 13b), “unir, trazer mais perto a universidade à comunidade, promover iniciativas que aproximem ambas para a nossa formação como cidadão, como profissional e como pessoa” (Respondente 14b), “Aproximar a prática universitária do que pensa e sente a comunidade, fazendo com que haja uma comunicação e troca de experiências entre esses dois âmbitos da sociedade. Assim, desenvolver de forma ampla o profissional em formação que se encontra na universidade” (Respondente 19b) e “a promoção do diálogo e a troca de saberes entre universidade e a comunidade/sociedade” (Respondente 26b).

Essas contribuições demonstram pequenos deslocamentos das linhas abissais que separam e valoram os conhecimentos historicamente (e de forma violenta) postos hegemônicos, e aqueles excluídos e silenciados. Não poucas vezes, o abismo é expresso, como na percepção apresentada na resposta 23, que indica que com a extensão “[...] temos uma visão do **outro** lado fora das carteiras da sala de aula” (grifo meu). Essa outridade atribuída aos saberes populares reitera que “as distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’” (SANTOS, 2007, p. 71).

A formação complementar, relação que geralmente volta-se à universidade, enquanto espaço e instituição, e em concepções da construção da extensão com centralidade na figura estudantil, aparece em grande parte das respostas – sendo

que o aprimoramento, o aperfeiçoamento, a promoção de conhecimento e de práticas e a possibilidade de conhecer as diferentes áreas do curso são expressas em 12 respostas, que representam 44,44% (1, 3, 4, 7, 9, 10, 15, 16, 18, 22, 24, 25). Dentre essas percepções, destacam-se dois fatores: o primeiro, relacionado ao papel da extensão para estudantes enquanto possibilidade de permanência, quando a aluna pontua que é possível “[...] aproveitar das vantagens – muitas vezes financeiras – que o programa possa oferecer” (Respondente 24b). E, além disso, a disponibilidade de informação sobre projetos e programas de extensão é abordada, quando a estudante (22b) indica que é “muito importante e deve ser divulgado para os alunos, muitas vezes o aluno fica sabendo depois que algum colega está em projetos e nos contam” (22b).

Por fim, nas respostas relacionadas ao papel da extensão dadas por estudantes do quarto ano, dados associados ao currículo apareceram em três respostas (4, 16, 20) e a percepção sobre o papel de divulgação da produção científica da extensão foi defendido por duas pessoas que indicaram que “é muito importante levar o conhecimento para outros lugares (11b) e também “Importantíssimo. Mostrar o que a universidade está produzindo” (12b).

Essas relações que referenciam a instituição e seus documentos podem ser articuladas com práticas críticas, na medida em que a experiência da docência, a construção da identidade e a formação (LELIS, 2014) são também polifônicas (SANTOS, 2021). E no contexto desta sistematização

Parece o mais característico e próprio da reflexão sistematizadora é que ela busca penetrar no interior da dinâmica das experiências. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria (HOLLIDAY, 2006, p. 24).

Continuo nesse percurso, encontrando a dinâmica de atribuição de significado pela concepção e compreensão do papel da extensão universitária ao longo do curso por meio do Quadro 8.

QUADRO 8 – Concepção e papel da extensão dos primeiros e quartos anos de Letras

	Comunidade	Form. Comp./ Extracurr	Form. Cont./ Pós-Grad.	Pesquisa	Conhecimento	Prática/ Experiência	Olhar Crítico	Divulgação/ Comunicação	Currículo
Concep. (1)	30,30	54,54	22	24,24	-	-	-	-	-
Papel (1)	39,2	32,14	-	3,5	39,2	14,28	7,14	14,28	-
Concep. (4)	66,6	29,62	-	18,51	18,51	11,1	-	14,81	-
Papel (4)	55,55	51,85	-	-	7,4	22,22	11,1	7,4	7,4

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

A partir dessa sistematização inicial do eixo “Concepção de Extensão”, faço algumas considerações sobre o entendimento conceitual e de função da extensão universitária para estudantes dos cursos de Letras, que contará ainda com as contribuições dos outros eixos, mas já apresenta dados relevantes: a pluralidade de relações estabelecidas pelas alunas e alunos e a complexificação dessas relações, conforme avançam no curso. A partir dos dados, é possível compreender que os projetos e programas em formato de cursos, entendidos como formação complementar, acompanham estudantes ao longo da graduação, que são alunas e alunos, ou bolsistas, voluntárias ou voluntários nesses espaços. A presença da relação entre extensão e prática e experiência universitária reforça essa constatação. Ainda, parece interessante considerar a pequena associação entre extensão e currículo e a contínua e significativa relação com práticas extracurriculares, já que, com a Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, a partir de 2023, com a curricularização da extensão, o contato com a extensão na graduação de todas as IES passará por transformações.

Além disso, as relações presentes nas respostas dos primeiros, e principalmente naquelas expressas pelos quartos anos, permitem vislumbrar como uma pessoa vê e vive a extensão ao final do curso, o que reflete no perfil egresso do curso, sendo feitas as associações, nesse sentido, em ordem decrescente, com “Comunidade”, “Formação Complementar/ Extracurricular”, “Pesquisa”, “Conhecimento”, “Divulgação/ Comunicação” e “Prática/ Experiência Universitária”.

Os dois extremos das relações trazidas por participantes, comunidade e experiência universitária, com a curricularização da extensão, espera-se, poderão se aproximar em proposições que questionam os mecanismos coloniais da universidade e da própria prática extensionista e apresentam novos significados e vozes nesse processo.

3.1.2 Buscando o Acesso e Informação sobre Extensão Universitária

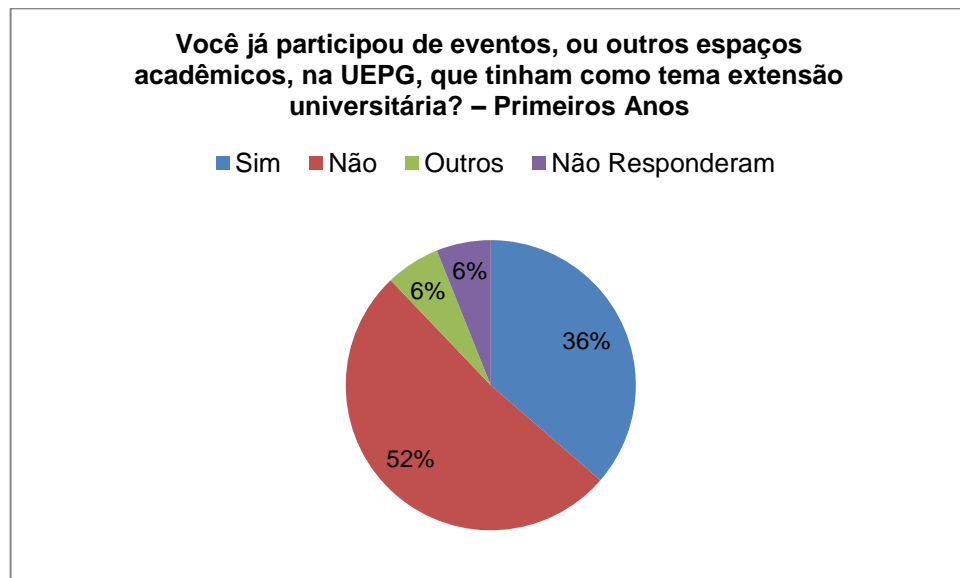
O eixo seguinte (2), acesso e informação sobre extensão universitária, engloba as perguntas “Você já participou de eventos, ou outros espaços acadêmicos, na UEPG, que tinham como tema a extensão universitária?” e “Durante o curso, alguém conversou com você e sua turma sobre extensão universitária? (podem ser docentes, colegas estudantes, ou outras pessoas da UEPG)”. A diferença entre as duas perguntas reside no caráter formal e institucional expresso na primeira, ao considerar eventos e espaços acadêmicos, e na informalidade, na segunda, que cita conversas.

A diferenciação provoca a compreensão de uma realidade colonial: a institucionalização de informações e conhecimentos na universidade; enquanto na pluriversidade – uma experiência contextual, que conta com contribuições de setores populares e movimentos sociais – há circulação, transdisciplinariedade, diálogo e confrontos com mais sujeitos, informações e conhecimentos (SANTOS, 2021).

3.1.2.1 Primeiros anos

No que diz respeito ao primeiro questionamento, 12 estudantes do primeiro ano responderam terem participado de eventos ou outros espaços acadêmicos na UEPG, que tinham como tema extensão universitária, representando 36,36%; 17 indicaram negativamente, representando 51,51%, 2 estudantes tiveram suas respostas caracterizadas como “outras”, e 2 estudantes não responderam, conforme se apresenta no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Participação em eventos e espaços acadêmicos na UEPG com tema extensão universitária dos primeiros anos de Letras

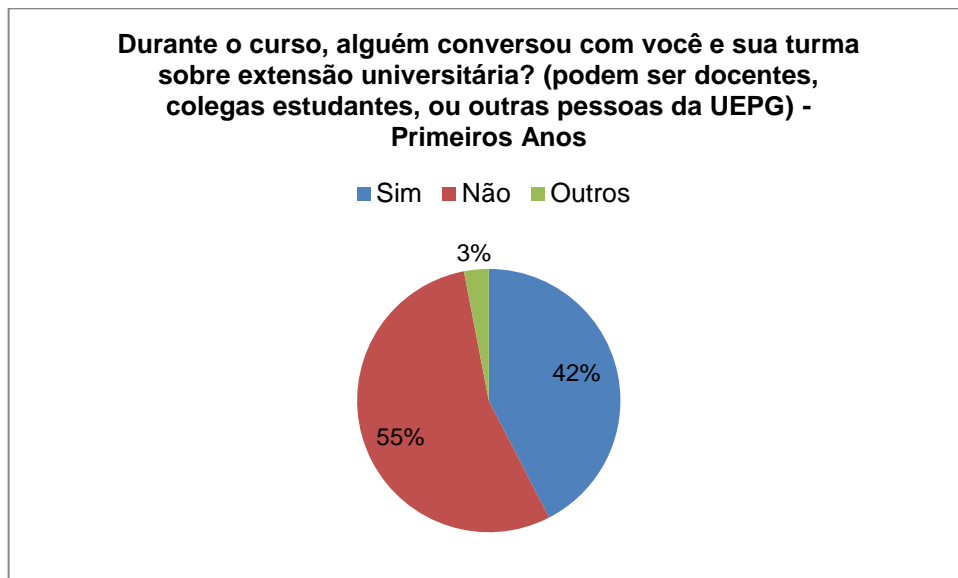


Fonte: gráfico desenvolvido pela autora, a partir dos dados coletados.

Na pergunta seguinte, que busca inferir a divulgação informal da extensão universitária, o resultado obtido nos primeiros anos indicou que 14 estudantes foram informados, representando 42,42%, as respostas relatam falas de professoras e professores, a divulgação pelo colegiado, e novamente é retomada a conversa inicial de boas vindas, e o espaço “na abertura do curso” (33a). 18 respostas negativas foram registradas, um total de 54,54%%, e somente uma resposta foi categorizada como “outras” (3,03%). No Gráfico 2 é possível visualizar essa porcentagem.

Considerando que é justamente no primeiro ano quando estudantes acessam espaços de recepção e apresentação da estrutura e funcionamento da universidade, há uma grande lacuna na divulgação das atividades extensionistas, que pode ser justificada pelas amarras institucionais e acomodamento pessoal e profissional (DEUS, 2012).

GRÁFICO 2 – Acesso a conversas sobre extensão universitária dos primeiros anos de Letras



Fonte: gráfico desenvolvido pela autora, a partir dos dados coletados.

A pequena mudança, quando confrontada a institucionalidade da informação, com as vozes personificadas de discentes, docentes e comunidade universitária em geral, demonstra que a movimentação para a extensão se dá em relações construídas espacial e afetivamente. Nas relações apresentadas por estudantes dos últimos anos, essas esferas se cruzam mais comumente, como caminhantes em estradas bifurcadas que escolhem uma direção, retornam, (re)orientam-se, e seguem por outra (SANTOS, 2021), sem necessariamente comprometer-se com a chegada.

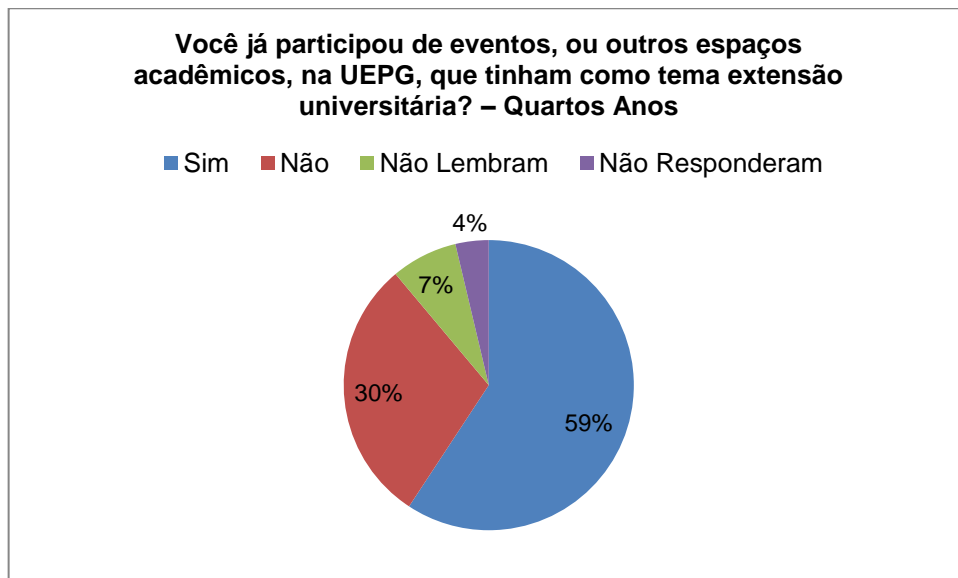
A vivência e experiência na Extensão Universitária possibilita, ao estudante, reavaliar os caminhos que seguirá tanto no seu curso – onde a forma de produzir academicamente possibilita criar excelentes trabalhos e não só objetiva, como também foca na área específica de conhecimento que resolve seguir – quanto nessa vivência, que fornece a oportunidade de se relacionar com a comunidade acadêmica de maneira mais ampla e aprofundada (DEUS, 2020, p. 42).

A ação extensionista reconfigura a experiência e constitui a identidade discente, como considera a professora Sandra de Deus (2020); e também docente, como se faz ainda mais nítido na percepção das respostas dadas por estudantes que já passaram pelos primeiros anos da graduação e estão prestes a concluí-la.

3.1.2.2 Quartos anos

Ao questionar sobre a participação em eventos e espaços acadêmicos na UEPG que tratassem de extensão, as respostas indicaram que 16 estudantes já haviam participado desses eventos, representando 59,25%, 8 não haviam participado, ou seja, 29,62%, e ainda dois não lembravam (7,40%) e um não respondeu (3,70%), sendo essas três respostas caracterizadas como “outras”. O Gráfico 3 apresenta essas porcentagens

GRÁFICO 3 – Participação em eventos e espaços acadêmicos na UEPG com tema extensão universitária dos quartos anos de Letras



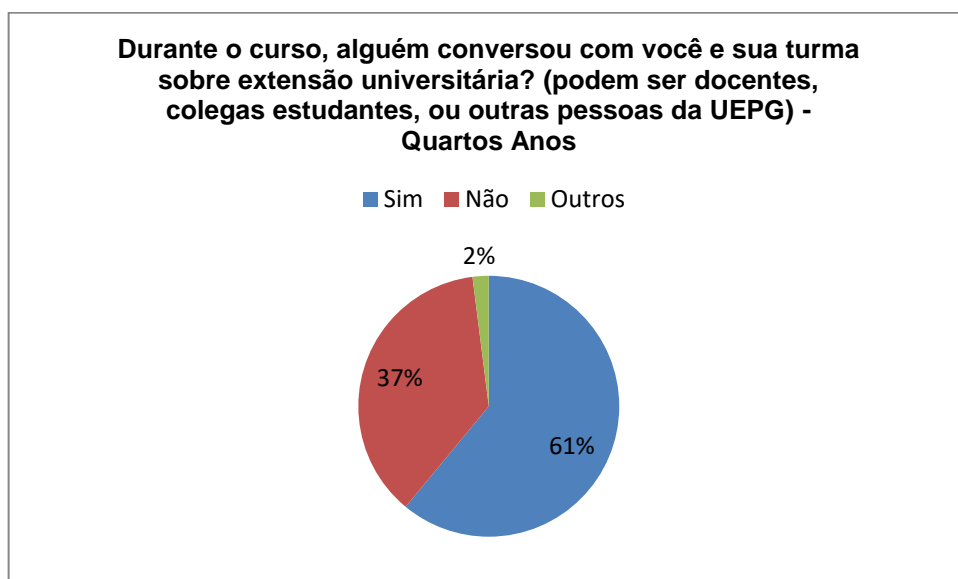
Fonte: gráfico desenvolvido pela autora, a partir dos dados coletados.

Um destaque que faço é que, a partir dessa pergunta, as respostas começam a exemplificar extensão, indicando projetos, como, nas respostas do primeiro ano: Paraná fala Inglês (14a), os cursos de extensão oferecidos por um professor (16a), a saber, “Literatura e Sexualidade na Prática Docente” e “Metodologia de Pesquisa e Redação Técnica”, NUPEPES (22a), Projeto Niem (24a), UATI – Universidade Aberta para a Terceira Idade (28a). Entre as respostas do quarto ano, são indicados o GECED – Grupo de Estudos de Currículo Educacional e Diversidades (13b), PLA – Português como Língua Adicional (24b), e o CONEX (25b). A indicação de quais eventos ou espaços essas pessoas participaram contempla reunião de boas vindas dos calouros, cursos e palestras.

Nos quartos anos, o acesso a conversas (informais) sobre extensão universitária aumenta, sendo que 19 respostas, 70,37%, indicam que elas se deram por meio de docentes, colegas, orientadora, debate em sala de aula e, uma pessoa ainda relembra que “principalmente no primeiro ano do curso. Alguns professores conversaram com os alunos sobre o que era extensão e nos indicaram algumas” (16b). 8 (29,62%) respostas foram consideradas negativas, mas é importante destacar que três (11,11% do total) delas ponderam sobre esse acesso, como na Respondente 5b “não, apenas para convidar”, 19b, “de forma ampla, não. Mas nos corredores e em conversas com professores, sim”, e “não, apenas os profes que coordenam os projetos”. No Gráfico 4 essas menções figuram no campo de respostas negativas.

Essa participação docente na divulgação extensionista revela marcas atribuídas àquelas e àqueles que participam da extensão, como se demonstrou, no caso de discentes, mas que igualmente as/os afeta, já que repensam as estruturas de produção e circulação de conhecimento e promovem novos olhares sobre ele (SANDRA, 2021), a maior porcentagem de acesso a informações sobre a extensão por meio de conversas, em detrimento de espaços formais com essa finalidade, repetida no quarto ano, demonstra esse caráter dialógico da prática e experiência extensionista.

GRÁFICO 4 – Acesso a conversas sobre extensão universitária dos quartos anos de Letras



Fonte: gráfico desenvolvido pela autora, a partir dos dados coletados.

É importante considerar que a divulgação e o acesso a informações sobre a extensão universitária, como se dá nos cursos de Letras da UEPG, apesar de reiterar elementos interessantes da dinâmica extensionista, como a transformação da identidade discente e docente, apresenta números muito inferiores ao previsto nas teorias sobre o ensino superior brasileiro e documentos institucionais. No início do curso é quando as conversas sobre os espaços e possibilidades da universidade são divulgadas mais amplamente, e a extensão, necessariamente, precisa ser pautada nesse contexto, alcançando a grande maioria de estudantes. Nos dados referentes aos quartos anos, tendo em vista o currículo vigente até ingressantes de 2022, apresentado, de modo geral, e aprofundado no Quadro 2, o acesso a informações, seja em espaços formais, ou em conversas com pessoas da comunidade universitária deveria alcançar cem por cento das e dos respondentes.

3.1.3 Buscando as Referências de Extensão Universitária nos Cursos de Letras e na UEPG

Se até este momento as relações expressas pelas e pelos participantes estavam voltadas, principalmente, ao significado atribuído à extensão universitária, o cenário que se desenha na sequência apresenta os referenciais, os espaços extensionistas de experiência que mobilizam as concepções e motivações apresentadas por estudantes, e também demonstra quais programas e projetos, por questões institucionais, estruturais e políticas, contam com maior se não envolvimento, reconhecimento por parte de discentes de Letras.

Assim, apresenta-se o terceiro eixo, sobre as referências de extensão universitária nos cursos de Letras e na UEPG. Orientado pelas perguntas “Você já participou de algum programa ou projeto de extensão universitária? Se sim, qual; se não, por quê?”, “Quais programas e projetos de extensão universitária vinculados ao Curso de Letras você conhece?”; e “Você conhece programas e projetos de extensão vinculados a outros cursos? Quais?”, as respostas indicaram quais foram os espaços de participação estudantil na extensão universitária e também quais os projetos e programas que, seja pela divulgação, interesse acadêmico e pessoal, ou convívio com extensionistas, as alunas e alunos dos primeiros e quartos anos acessaram e/ou conhecem.

3.1.3.1 Primeiros anos

Em relação à participação em programas ou projetos de extensão universitária, sem delimitação de curso, ou área de atuação, 11 respondentes dos primeiros anos indicaram ter participado (33,33%), 18 indicaram não ter participado (54,54%), 4 (12,12%) foram categorizados como outros e todos os questionários apresentaram respostas para essas perguntas. Como já pontuado, no último eixo (2) já haviam aparecido referências a projetos e programas de extensão como PFI, PLA, Literatura e Sexualidade na Prática Docente, Metodologia de Pesquisa e Redação Técnica, NUPEPES, Projeto Niem, UATI – Universidade Aberta para a Terceira Idade, GECED e CONEX. Nesse eixo, é justamente na menção e na frequência de menção dos projetos e programas que está o enfoque. Dentre as 11 afirmativas de participação, foram indicados, por estudantes dos primeiros anos de Letras, PIBID (2 vezes), e os outros com uma única menção: Projeto Extensionista sobre Climatologia, Visibilidade Indígena, Saberes Outros: est. ações indígenas, Guarda Mirim, CLEC, PFI, Literatura e Sexualidade na Prática Docente, Metodologia de Pesquisa e Redação Técnica, O Leitor na Sala Escura, Núcleo de Prática Jurídica, Lexical Approach, Emancipa, Posletras, Metodologias em Trabalhos Acadêmicos, Formação de Professores de Matemática, Olimpíadas de Matemática, Matemática para a Comunidade e EAIC.

Sobre as referências de projetos e programas de extensão, perguntas mobilizadas pela noção de conhecer, as respostas indicam que, entre os projetos e programas de extensão vinculados ao curso de Letras que os primeiros anos têm conhecimento estão, com 4 ocorrências, o PFI, e com uma ocorrência, disciplinas da pós-graduação, PIBIC, PROEX, CLEC, CEAI, NAP, Metodologia de Pesquisa e Redação Técnica, O Leitor na Sala Escura, Saberes Outros, Abordagem Lexical, NUPEPES, LET (na resposta “projeto prof. Djane”), Literatura para a UEPG (Vestibular), PIBID e Residência Pedagógica. Essas contribuições foram dadas pelas 11 pessoas que indicaram conhecer projetos, representando 33,33%. 19 estudantes, ou seja, 57,57% indicaram não conhecer nenhum projeto ou programa de extensão vinculado ao Curso de Letras, 2 (6,06%) não responderam e 1 (3,03%) foi categorizado como “outros”.

Quando se direciona o mesmo questionamento para fora da esfera de Letras, a partir da pergunta “Você conhece programas e projetos de extensão vinculados a

outros cursos? Quais?”, há uma redução nas referências estudantis e, entre as pessoas do primeiro ano, 6 têm conhecimento, representado 18,18%; 25 não conhecem, 75,75%; e 2, 6,06%, não responderam. Dentre os projetos e programas mencionados, todos contam com somente uma ocorrência e são Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas, Intermig, Núcleo de Prática Jurídica, NUPEPES, Licenciatura em Matemática, PIBID e Residência Pedagógica.

Percebo, em um movimento de identificar os entraves institucionais para a extensão e, ao mesmo tempo, esperaná-la, não somente em Letras e na UEPG, mas na universidade, de modo geral, que “afasta os estudantes da Extensão, onde as atividades são mais complexas e exigem um olhar para o ‘outro’. [...] que não sejam apenas dentro de salas e laboratórios – uma vez que todos estão com muita pressa de cumprir a carga horária exigida” (DEUS, 2020, p. 76), que a circulação de parte das pessoas que participaram encontra uma perspectiva crítica extensionista, em seu e em outros cursos. Entretanto, o número de alunas e alunos que indicam desconhecer programas e projetos, que é mais do que a metade, é um indicativo do afastamento – ainda mais nesse período inicial – das práticas educativas da extensão, no ensino superior.

3.1.3.2 Quartos anos

Do total de 27 respostas dos quartos anos, 21 (77,77%) eram afirmativas, 5 (18,51%) eram negativas, 1 (3,7%) foi categorizada como “outros” e não houve questionários não respondidos nesse item. Nos quartos anos, a frequência de menção aumenta, havendo o CLEC e o Residência Pedagógica, três menções; Cinemas e Temas, Livros Vestibular – Estudo de Obras Literárias, Guarda Mirim e PLA, duas menções; e com uma ocorrência: projeto de Pedagogia, PFI, Foto Bianchi, GECED, Renascer, Práticas – Literatura e outras artes, Prática de Leitura Crítica, PIBIC, Inglês e Espanhol no Ensino Médio, Práticas Sociais Comunicativas de Língua Portuguesa 3ª. Edição.

O fato de o CLEC e a Residência Pedagógica figurarem entre os espaços de prática extensionista mais (re)conhecidos por estudantes nos cursos de Letras da UEPG permitem algumas análises: tratam-se de projetos de docência – assim como Livros Vestibular-Estudo de Obras Literárias, Guarda Mirim, PLA, com suas especificidades, Paraná Fala Inglês, Inglês e Espanhol no Ensino Médio e Práticas

Sociais e Comunicativas de Língua Portuguesa – e relacionam os cursos de Licenciatura em Letras e sua extensão à docência, associada aos conteúdos da licenciatura, e à língua, seja o Português ou a língua adicional.

Projetos articulados com o audiovisual, como Cinemas e Temas, Foto Bianchi; e com pautas e movimentos sociais, como GECED e Renascer aparecem com menor frequência e em menor número, possibilitando duas leituras: a primeira, que sua presença indica a possibilidade da extensão nos cursos de Letras para além da docência e, se segunda, que há, nessas atuações, a compreensão do que constitui o curso e suas atividades extensionistas para além da língua, com experiências em outros campos da linguagem.

Em relação às referências de projetos e programas de extensão no que diz respeito a conhecê-los, 18 respondentes dos quartos anos indicaram conhecer projetos, representando 66,66%, 4 (14,81%) responderam que não conheciam, 1 (3,7%) não respondeu, e 4 (14,8%) foram categorizados como “outros”. Nesse grupo, destaca-se sete menções ao CLEC, 4 menções ao Residência Pedagógica, 3 menções ao PLA, ao PIBIC e ao Cinemas e Temas; tiveram duas ocorrências o PIBID, o PFI, o Bando da Leitura, o Adolescente Aprendiz e o LET; e com uma ocorrência, PIBEX, Formação Reflexiva em LE, projeto de Prática vinculado ao CLEC (“Valeska”, na resposta), Cursinho Popular, GECED, Projeto Interdisciplinar de Prática IV, Reforço Escolar, Correção de Redação, NUREGS, PAE, LE no EM, e PROVIC.

Nos quartos anos, indicam conhecer projetos e programas de outros cursos, 8 estudantes, ou 29,62%. Dentre aqueles mencionados, PET e Residência Pedagógica contam com duas ocorrências e Lente Quente, CLEC, IC, Foto Bianchi, outras universidades, Rondon, Empresa Júnior e HU têm uma menção cada. 13 (48,14%) relatam não conhecer, 2 (7,40%) não responderam e 4 (14,81%) foram categorizados como “outros”.

3.1.4 Buscando as Disciplinas de Práticas Articuladoras e a Extensão Universitária

Neste quarto eixo, realizei um trabalho de investigação que atende a inquietações relacionadas ao currículo de 2015 (UEPG, 2015), especialmente às disciplinas de Práticas articuladoras, discutidas no segundo capítulo. Essas disciplinas partem da previsão do tripé de ensino, pesquisa e extensão, em seu

desenvolvimento; e seu formato, nos últimos dois anos da graduação, considera a realização de parte da carga horária fora da sala de aula, nas salas ou espaços onde são realizados os projetos. Considerando que há projetos que atuam há mais ou menos tempo, que estudantes podem circular entre eles, e que são docentes diferentes – com abordagens também distintas – que os ministram, é uma experiência heterogênea que, dentre as pessoas que participaram da pesquisa, somente aquelas no ano final dos cursos responderam.

3.1.4.1 Quartos anos

No questionário aplicado, duas perguntas dialogam com esse eixo: “Se você está no terceiro ou quarto ano e/ou participa dos projetos de Prática 3 e 4, por favor, responda: Você considera os projetos de Prática atividades extensionista? Justifique e, se sentir à vontade, compartilhe em qual projeto você se inscreveu” e “Ainda sobre os projetos de Prática: Por que você escolheu se inscrever no grupo que participa?”. Na exposição de dados que proponho, considero as respostas de estudante dos quartos anos, pelo fato de serem essas pessoas expostas aos projetos, no contexto das disciplinas de Práticas articuladoras. É possível que estudantes dos primeiros e segundos anos participem dos grupos de estudo e atividades propostas pelas professoras e professores, que fazem parte da disciplina de Prática 3 e 4, entretanto, isso se dá voluntariamente, ou como atividade vinculada à bolsa de pesquisa ou extensão.

QUADRO 9 – Caráter Extensionista dos projetos de Prática 3 e 4 para os quartos anos de Letras

(continua)

Você considera os projetos de Prática atividades extensionistas? – Quartos Anos	
1	Não, porque eles não passam de depósito de conteúdo que o prof. reutiliza de matérias que ele oferta na grade acadêmica.
2	Não considero, pois não há uma ação fora da UEPG, fica restrito ao curso e alunos.
3	Não, pois está no contexto e no currículo do curso. Como é parte obrigatória do currículo, não consideraria como extensão.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

QUADRO 9 – Caráter Extensionista dos projetos de Prática 3 e 4 para os quartos anos de Letras

(continua)

Você considera os projetos de Prática atividades extensionistas? – Quartos Anos	
4	Acredito que sim, como estou no quarto ano realizei esse ano e ano passado a disciplina de projetos de prática "Escrita e pontuação" e "Autoria feminina", e acredito que sejam extensionistas, porque abordam assuntos específicos e além do currículo do curso, como também espera-se que haja uma prática na vida real.
5	Sim, considero. Há um embasamento, pesquisa e depois uma intervenção em espaços formativos. Me inscrevi no Visibilidades & Perspectivas - Literaturas de Autoria de Mulheres.
6	Acredito que os projetos de prática podem se inserir em práticas extensionistas, pois vários deles promovem contato entre os acadêmicos e a comunidade, por meio de atividades com professores ou alunos da rede básica de ensino.
7	Sim, pois os projetos nos ajudam adquirir mais conhecimento nas áreas e temas escolhidos, além de propagar a formação crítica, social e formação profissional/pessoal. 3º ano (2020) - Projeto voltado às obras literárias que são obrigatórias no vestibular da UEPG. 4º ano (2021) - Projeto de Extensão VISIBILIDADES & PERSPECTIVAS - LITERATURAS DE AUTORIA DE MULHERES.
8	Depende.
9	Sim, como dito anteriormente são práticas que visam a relação de teoria com prática e também o oferecimento de diversidade nas áreas do curso. Participei de três projetos, no segundo ano com a prof. Lucimar, no terceiro com a professora Valeska e no quarto novamente com a professora Lucimar.
10	Sim, em prática IV estamos com um projeto de ensino de espanhol para o Cense.
11	Estou no 4º ano e participo do projeto da professora Joana sobre Literatura feminina, acredito que seja sim atividades de prática extensionistas, pois elaborarmos atividades para aplicar em outras instituições, levar o conhecimento para fora das paredes da UEPG.
12	Formação reflexiva de docente. Sim considero.
13	Sim, é fundamental que esses projetos realizem extensão, porém no minha prática III não realizamos extensão, mas na prática IV estamos realizando extensão em parceria com uma organização de Ponta Grossa chamada CENSE que é um Centro de Socioeducação Regional.
14	Eu considero, pelo menos em boa parte, porque, pelo que vejo da maioria, são voltadas para a sociedade, através de algum tipo de ação. Nos dois que participei e mencionei eram aulas para grupos específicos (adolescentes e jovens aprendizes). Num outro que participo é voltado para as crianças. Tem projeto que é voltado pra literatura no vestibular... Então eu penso que sim, senão todos, mas pelo menos alguns têm essa questão de promover esse vínculo entre universidade e a comunidade.
15	Eu não considero alguns projetos de Prática III e IV como sendo extensionistas, porque são apenas alguns projetos que são ofertados e os alunos são "obrigados" a fazê-los. Muitos desses projetos não fazem sentido para o aluno o que acaba não gerando interesse em continuar com o projeto. O projeto para mim deveria ser algo para agregar na vida acadêmica de cada educando e encorajá-lo a aprender sobre uma área.
16	Sim, porque não tem um caráter estritamente acadêmica ainda que são fundamentadas e elaboradas através de conhecimento acadêmico. Como o projeto de prática sobre a influência da Literatura Greco/Romana clássica nos gêneros atuais.
17	Sim, pois ajuda no momento de escrever o TCC, pré-projeto de Prática na LE.
18	Considero, formação reflexiva de professores.
19	Considera, sim. São atividades que por vezes fazem a ponte entre a universidade e a comunidade, às vezes de forma não tão ampla, mas, ainda, se tornam projetos importantes de extensão. Literatura e outras artes, no terceiro ano; e no quarto, Prática de Leitura Crítica.
20	Não havia parado para pensar sobre isso, mas creio que sim. Português Língua Adicional
21	Sim, considero, mas até o momento os projetos que escolhi não chegaram a ter extensão.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

QUADRO 9 – Caráter Extensionista dos projetos de Prática 3 e 4 para os quartos anos de Letras

(conclusão)

Você considera os projetos de Prática atividades extensionistas? – Quartos Anos	
22	Sim, acho que para alguns é a única oportunidade de ter contatos com a questão da pesquisa e aprofundar as investigações que desejamos ou as que são oferecidas pelos professores.
23	Sim. Pois temos trocas de conhecimento externas da universidade. Como em escolas no campo do estágio.
24	Sim, acredito. O meu projeto PLA, consiste em ensinar a língua portuguesa para imigrantes dos quais por diversos motivos vieram para o Brasil e com isto, podemos auxiliar para que consigam empregos dignos e melhor comodidade no país.
25	Participo do residência pedagógica, não sei se conta como projeto de extensão. Escolhi, porque vai me ajudar muito a desenvolver minha identidade como professora.
26	Sim, pois integram ações de extensão, pesquisa e ensino. Em ambos os anos (prática III e IV) participei do projeto de extensão Ajudando o Adolescente Aprendiz a se Comunicar Melhor.
27	Particularmente, acredito que sim. Os projetos de prática oferecem e têm um diálogo entre a universidade (conhecimento científico) com a sociedade.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

As respostas indicam que, majoritariamente, estudantes têm a compreensão que as disciplinas de Prática 3 e 4 contemplam atividades extensionistas. Essa impressão representa 74,07%. Em grande parte, as disciplinas indicadas cumprem seu propósito do PPC, integrando ensino, pesquisa e extensão, associadas à formação docente. Mas, são poucas que efetivamente cumprem extensão, no que toca deixar a universidade e desenvolver atividades em áreas populares, a partir de uma concepção e organização interdisciplinar, com a participação de sujeitos desses espaços na criação e no fazer das práticas (TOMMASINO; CANO, 2015).

Nas respostas, há uma complexificação identificada na justificativa pela qual consideram os projetos de Práticas atividades extensionistas, que auxilia na compreensão do cenário acima exposto. Dentre os 21 respondentes afirmativos, 18 explicam sua concordância, relacionando os projetos à “formação de professores/formação complementar”: “acredito que sejam extensionistas, porque abordam assuntos específicos e além do currículo do curso, como também se espera que haja uma prática na vida real” (4); “Há um embasamento, pesquisa e depois uma intervenção em espaços formativos” (5); “os projetos nos ajudam adquirir mais conhecimento nas áreas e temas escolhidos, além de propagar a formação crítica, social e formação profissional/pessoal” (7); “são práticas que visam a relação de teoria com prática e também o oferecimento de diversidade nas áreas do curso” (9); “Formação reflexiva de docente” (12); “formação reflexiva de professores” (18).

Ainda relacionado à formação, mas no campo da pesquisa, a resposta 17 indica a aproximação do caráter extensionista porque “[...] ajuda no momento de escrever o TCC, pré-projeto de Prática na LE”, e a resposta 16 devido ao fato de que os projetos de Prática “[...] não tem um caráter estritamente acadêmico ainda que são fundamentadas e elaboradas através de conhecimento acadêmico”.

Nas respostas em que se explicita a relação com a comunidade/sociedade, tem-se as seguintes justificativas: “pois elaborarmos atividades para aplicar em outras instituições, levar o conhecimento para fora das paredes da UEPG” (11); “são voltadas para a sociedade, através de algum tipo de ação” (14); “fazem a ponte entre a universidade e a comunidade, às vezes de forma não tão ampla, mas, ainda, se tornam projetos importantes de extensão” (19); “O meu projeto PLA, consiste em ensinar a língua portuguesa para imigrantes dos quais por diversos motivos vieram para o Brasil e com isto, podemos auxiliar para que consigam empregos dignos e melhor comodidade no país” (24), ele também é citado na resposta 20; e “Os projetos de Prática oferece e tem um diálogo entre a universidade (conhecimento científico) com a sociedade” (27).

Há uma combinação entre o campo do contato com a comunidade e a formação docente, expressa em “[...] temos trocas de conhecimento externas a universidade. Como em escolas no campo do estágio” (23). As respostas 10 e 13 atribuem o caráter extensionista dos projetos ao indicar o lugar onde ele se desenvolve, fora da universidade, no CENSE/PG; as respostas 21 e 22, apesar de responderem “sim”, têm sua justificativa indicando que não há extensão no projeto que participa e associando à pesquisa, respectivamente. Destaca-se a resposta 26 porque ela indica o desenvolvimento da articulação como preveem os documentos “Sim, pois integram ações de extensão, pesquisa e ensino”.

As respostas negativas também justificam seu posicionamento, indicando que não “[...] porque eles não passam de depósito de conteúdo que o prof. reutiliza de matérias que ele oferta na grade acadêmica” (1); “[...] pois não há uma ação fora da UEPG, fica restrito ao curso e alunos” (2); “[...] pois está no contexto e no currículo do curso. Como é parte obrigatória do currículo, não consideraria como extensão” (3); e “[...] porque são apenas alguns projetos que são ofertados e os alunos são ‘obrigados’ a fazê-los. Muitos desses projetos não fazem sentido para o aluno que acaba não gerando interesse em continuar com o projeto. O projeto para mim deveria ser algo para agregar na vida acadêmica de cada educando e encorajá-lo a

aprender sobre uma área” (15). Essas duas últimas respostas trazem elementos sobre obrigatoriedade e interesse que serão retomados, na análise dos dados para a indicação do cenário extensionista de letras e o debate da curricularização da extensão. As respostas 8 e 25 não apresentam um posicionamento em relação à pergunta.

As respostas apresentadas anteriormente auxiliam a compreender a demanda da segunda pergunta deste eixo, que investiga a motivação para a escolha do projeto. Isso porque há uma relação entre obrigatoriedade e disponibilidade de horário para a participação em horários diferentes daquele do turno regular das alunas e alunos.

QUADRO 10 – Motivação para escolha e participação nos projetos de Prática 3 e 4 para os quartos anos de Letras

(continua)

Você considera os projetos de prática atividades extensionistas? – Quartos Anos	
1	Trabalho durante o dia todo e o projeto que escolhi era viável por ter encontros quinzenais (me enganei).
2	Por afinidade ao tema que seria discutido e trabalhado.
3	Porque é o tema do meu TCC.
4	O primeiro foi como segunda opção e pela data disponível, enquanto o atual (Autoria feminina) o tema me chamou bastante atenção e por conhecer a professora.
5	Por conta da base teórica que auxilia no meu projeto de conclusão de curso, além de considerar o tema bastante relevante.
6	Minha escolha se deve a ser uma temática pela qual me interessa, no caso a leitura, e que acho ser importante de ser desenvolvida dentro das escolas.
7	Além do interesse por ambos os temas, também sentia/sinto a necessidade de me aprofundar nos assuntos.
8	Afinidade com o tema.
9	Pela familiaridade com a professora e pelos seus métodos.
10	A escolha foi devido a minha área de estudo.
11	Primeiramente por conta do horário. Segundo porque o tema me chamou atenção.
12	Pelo dia e horário que eu tinha disponibilidade.
13	Porque estudamos assuntos/temas que contribuem para as minhas pesquisas acadêmicas.
14	Porque me chamou atenção e me despertou interesse. O público é infantil, e a oferta do projeto me fez ter interesse em experimentar uma coisa diferente porque mais pra frente, quero ter contato de sala de aula com as crianças. O projeto que estou tem a ideia de levar a leitura para a criançada, despertar, incentivar o gosto pela leitura, e no meu caso, tem sido interessante aprender a trabalhar com a leitura.
15	Porque não tive escolha, as outras turmas ficaram cheias rapidamente.
16	Pelo conhecimento prévio que poderia contribuir no desenvolvimento do projeto.
17	Ajuda a entender melhor, ajuda com o tema e discutir textos que são de acordo com o TCC.
18	Acho o tema interessante.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

QUADRO 10 – Motivação para escolha e participação nos projetos de Prática 3 e 4 para os quartos anos de Letras (conclusão)

Você considera os projetos de prática atividades extensionistas? – Quartos Anos	
19	Primeiramente, era o que mais se encaixava nos horários que eu estava disponível. Por outro lado, era um tema que me interessava e que tinha vontade de desenvolver e conhecer mais.
20	Era o projeto que eu melhor me identifiquei.
21	O primeiro que escolhi foi sobre literatura e cinema e o segundo também na área de literatura, é a área que eu tenho mais compatibilidade.
22	Me pareceu uma grande oportunidade de relacionar teoria e pratica e desenvolver um trabalho mais próximo da realidade.
23	Para adquirir experiência.
24	Por acreditar ser uma ótima experiência, colaborar com meu TCC e, futuramente, ser algo que gostaria de estudar em mestrado/doutorado.
25	Porque é maravilhoso e me ajuda muito em minha formação, me desenvolve como professora e me faz sentir que estou no caminho certo, como professora e que o sonho de minha profissão e de meu diploma estão cada vez mais próximos de se tornarem reais.
26	Pela oportunidade de contato com estudantes, mesmo na modalidade remota.
27	A princípio pela obrigatoriedade, e o projeto me oferece possibilidade de conhecimentos e práticas para acrescentar ao meu currículo e também para a escrita do meu TCC.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

Mesmo pesando a obrigatoriedade na escolha, 22 estudantes indicam a como motivação principal a temática, quando esta se associa ao estudo desenvolvido no TCC (3, 5, 13, 16, 17, 24, 27), ou assuntos e práticas que consideram interessantes, como o caso da respondente 14,

Porque me chamou atenção e me despertou interesse. O público é infantil, e a oferta do projeto me faz ter interesse em experimentar uma coisa diferente porque mais para frente, quero ter contato de sala de aula com as crianças. O projeto que estou tem a ideia de levar a leitura para a criançada, despertar, incentivar o gosto pela leitura, e no meu caso tem sido interessante aprender a trabalhar com a leitura (respondente 14).

Nos casos em que a escolha é motivada por outros fatores, quatro se relacionam à compatibilidade de horários livres na rotina e o cronograma dos projetos, e uma (15) trata da disponibilidade de vagas.

A parcela que voluntariamente elege a disciplina de Prática 3 e 4 orientada pelo interesse convive com a possibilidade de uma experiência formadora e transformadora, mas nos casos em que são estruturas e documentos que orientam a escolha, estudantes participam da extensão – nos casos em que ela realmente se dá – como cumprimento de uma obrigatoriedade. Isso nos dá uma pista dos

caminhos que a curricularização da extensão precisa tomar para constituir-se significativa.

3.1.5 Buscando o Conhecimento da Curricularização da Extensão Universitária

O quinto e último eixo contempla somente uma pergunta. Com ela, foi possível balizar como se dá o diálogo sobre políticas e diretrizes educacionais internamente, além de identificar em que medida a contribuição discente poderia se dar no âmbito da discussão sobre curricularização da extensão, ou se a abordagem mais adequada envolveria, justamente, o debate sobre extensão universitária nos cursos de Letras da UEPG, para que essa especialização se desse, então, a partir dessas considerações. O que se obteve, ao perguntar “Você já ouviu falar sobre ‘curricularização da extensão’? Se sim, o que você sabe sobre esse termo?”:

3.1.5.1 Quartos anos

QUADRO 11 – Conhecimento da curricularização da extensão para os quartos anos de Letras

(continua)

Você já ouviu falar sobre “curricularização da extensão”? – Quartos Anos	
1	Não.
2	Desconheço.
3	Não sei o que significa.
4	Não.
5	Ouvi pouco sobre isso, creio que seria tornar obrigatória a participação em projetos de pesquisa, tornando-o parte do currículo.
6	Não.
7	Sim. Acho de utilidade, pois precisamos aprimorar e adquirir mais conhecimento, então porque não aproveite e inserir no currículo dos Cursos.
8	Não.
9	Não ouvi esse termo ainda.
10	Muito pouco.
11	Não.
12	Não ouvi. Não sei nada a respeito.
13	Não.
14	Não.
15	Nunca ouvi falar.
16	Não.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

QUADRO 11 – Conhecimento da curricularização da extensão para os quartos anos de Letras

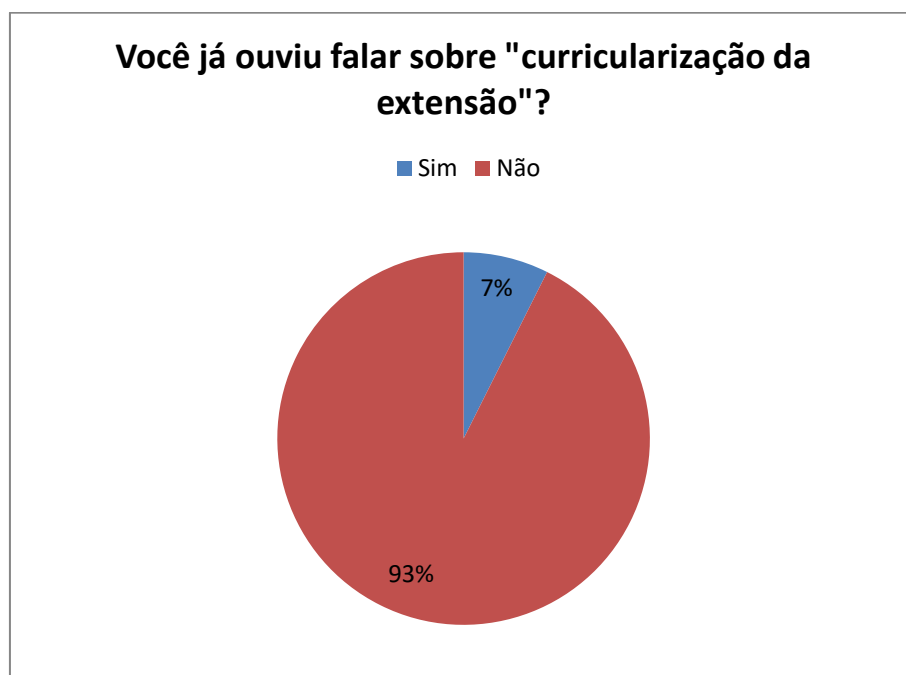
(conclusão)

Você já ouviu falar sobre “curricularização da extensão”? – Quartos Anos	
17	Não.
18	Nunca ouvi falar.
19	Nunca.
20	Não ouvi falar.
21	Nunca ouvi falar.
22	Não.
23	Infelizmente não me recordo, mas creio que não.
24	Não ouvi falar.
25	Não muito. Sei que é algo que fará com que os alunos saibam mais sobre a extensão e conheçam os projetos para que possam escolher em qual gostariam de atuar.
26	Não.
27	Não.

Fonte: desenvolvido pela autora, a partir da coleta de dados realizada por meio de questionário.

Os dados coletados indicam que a grande maioria dos alunos dos quartos anos não conhece a discussão sobre a curricularização da extensão, conforme se representa, graficamente, na sequência:

GRÁFICO 5 – Conhecimento da curricularização da extensão para os quartos anos de Letras



Fonte: gráfico desenvolvido pela autora, a partir dos dados coletados.

Essas respostas são sintomáticas do afastamento, não voluntário, de discentes da construção da política educacional e extensionista, “o currículo é, em suma, um território político” (SILVA, 1999, p. 148), ao qual estudantes são deixadas e deixados distantes. Justamente por isso, a participação da representação discente na Comissão de Reformulação Curricular dos cursos de Letras da UEPG dá abertura para iniciais aproximações que, na construção cotidiana da extensão curricular, deverá ser ampliada.

Tendo em vista a apresentação e sistematização das relações e experiências expressas pelas pessoas que participaram da coleta de dados, conforme o aporte teórico e metodológico que busquei descrever, na sequência, o capítulo 4 busca, a partir dessas informações, análises e sínteses relativas a esse desenho do cenário extensionista dos cursos de Letras da UEPG para, a partir disso, debater a curricularização da extensão e suas possibilidades no contexto da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – RELAÇÕES DE SIGNIFICADOS E EXPERIÊNCIAS NA EXTENSÃO EM LETRAS/UEPG

Os trajetos metodológicos que me trouxeram até aqui me impulsionam para o aprofundamento das análises e síntese, tendo como intenção alcançar os objetivos que elenquei para a pesquisa. Alcançá-los não significa esgotar as questões, mas criar novas que sejam postas à reflexão em outros contextos. Nesse momento, a forma como organizo o tema de análise se orienta também por perguntas, que se complementam e que contam com a perspectiva discente, somada à minha, para serem respondidas: “Qual é o cenário extensionista nos cursos de Letras da UEPG?” e “O que pode orientar a curricularização da extensão nos cursos de Letras da UEPG?”. Faço o exercício de respondê-las na sequência.

4.1 O CENÁRIO EXTENSIONISTA EM LETRAS/UEPG

Qualquer desenho que se proponha traçar, no contexto da colonialidade deve ser lido com e a partir de seus tensionamentos. A universidade, sem dúvida, é um dos espaços que mais convive com contradições. O cenário extensionista nos cursos de Letras da UEPG não é diferente. Santos (2021) escreve sobre isso, e suas palavras conversam, justamente, com a organização analítica e sintética que proponho ao pensar nas possibilidades para a curricularização da extensão e tecer considerações para o futuro, depois deste tópico:

En mi opinión, estamos en una coyuntura cuya complejidad los científicos caracterizarían como una situación de bifurcación. Los movimientos mínimos en una u otra dirección pueden producir cambios importantes e irreversibles. Tal es la magnitud de nuestra responsabilidad. Todos sabemos que nunca actuamos sobre el futuro; actuamos sobre el presente a la luz de nuestras anticipaciones o visiones sobre cómo será el futuro (SANTOS, 2021, p. 195)⁹.

As experiências extensionistas são, sem dúvida, heterogêneas. No currículo vigente, há a obrigatoriedade do cumprimento de carga horária vinculada à extensão

⁹ Na minha opinião, estamos em uma conjuntura cuja complexidade os cientistas caracterizariam como uma situação de bifurcação. Os movimentos mínimos em uma ou outra direção podem produzir mudanças importantes e irreversíveis. Tal é a magnitude de nossa responsabilidade. Todos sabemos que nunca atuamos sobre o futuro; atuamos sobre o presente, a luz de nossas antecipações ou visões sobre como será o futuro (SANTOS, 2021, p. 195, tradução minha).

como atividade complementar, e a mudança que se apresenta com a implementação da Resolução CNE/CES n. 7, de 2018 aproximará de estudantes a prática extensionista, na medida em que ela passa a ser curricularizada, ou seja, ocorre no horário de aula, não demandando arranjos de disponibilidade para participação. Essa mudança no documento e no cotidiano curricular não é abrupta: como procuro demonstrar, já há um cenário extensionista nos cursos de Letras da UEPG, no qual as alterações terão repercussão e vice-versa (sem dúvida, esse cenário também importa para a proposição e implementação das mudanças curriculares).

No PPC de Letras, considera-se como atividade complementar válida, a “participação em programas e projetos de extensão universitária vinculados à UEPG, como bolsista ou voluntário” (UEPG, 2015, p. 22) e, além disso, as disciplinas de Prática, nos terceiros e quartos anos, estão associadas a projetos de ensino, pesquisa e extensão. No que diz respeito a uma conceituação de extensão, nesse documento, ela não é diretamente apresentada. Compreendo, a partir da leitura e análise do PPC, que há colocações importantes para que a prática extensionista se dê fora da universidade e com a comunidade, com o aporte legal apresentado, destacando, por exemplo, a LDB e seu texto, citado no documento, que coloca como finalidade da educação superior:

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

cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996 apud. UEPG 2015, p. 8).

O excerto da Lei apresentado, assim como a redação do documento na íntegra, trata da extensão articulada à pesquisa e ao ensino. Entretanto, a falta da apresentação de seu escopo (o que é extensão, qual perspectiva de extensão é adotada, o que será considerado extensão, quem faz a extensão, etc.) resulta em uma leitura também integrada, mas pouco especializada, da extensão nos cursos de Letras da UEPG.

É possível observar isso ao analisar o Quadro 6: não há uma correspondência entre o que estudantes entendem como concepção (conceito) e papel (função) da extensão, sendo ela associada, no coletivo dos respondentes, à comunidade, formação complementar, atividade extracurricular, pesquisa, conhecimento, prática e experiência, olhar crítico, divulgação científica e comunicação e currículo.

No mesmo quadro, e a partir da análise das respostas, há o indício de uma mudança na leitura conceitual e de motivação da extensão entre estudantes do primeiro e do quarto ano: se, para esse primeiro grupo, a extensão associa-se majoritariamente à formação complementar e atividades extracurriculares (54%), para o segundo grupo essa relação é menos significativa e destaca-se a associação entre extensão e sociedade (55%). Também se observa que os conceitos passam a ser mais específicos – e por isso menos repetidos – conforme se encaminha para o final da graduação, o que reflete vivências distintas de extensão, fomentadas, também, pelas disciplinas de Prática 3 e 4. Isso é indicado pela compreensão de que a extensão tem relação com o currículo, como 7,4% dos respondentes do quarto ano indicaram.

Os dados do primeiro eixo de análise se adequam ao currículo de Letras (UEPG, 2015), no que toca à finalidade das IES, o andamento de licenciaturas, os eixos orientadores e a estruturação do curso, bem como atendem à legislação específica. A relação entre extensão e formação continuada/pós-graduação, presente na análise das respostas do primeiro ano, sobre a concepção e o papel da extensão universitária também dialoga com o que o PPC (UEPG, 2015) prevê, principalmente no que diz respeito à integração entre graduação e pós-graduação e as práticas de laboratório.

O que o documento deixa de apresentar, resultando em uma ausência de debate com os estudantes sobre o tema, é uma perspectiva orientadora ou diretriz sobre a concepção e o papel de extensão.

Apesar de haver divergências epistemológicas entre perspectivas extensionistas, sua prática sem que isso tenha sido estabelecido resulta na falta de direcionamento metodológico e nitidez epistemológica não só para o coletivo discente, mas também para as professoras e professores que atuam nesse processo. Vale destacar também que, nas respostas relativas ao eixo 1, há uma série de respostas às perguntas “o que você entende como extensão universitária?” e “para você, qual é o papel da extensão?” que não se relacionam com a atuação na e junto à comunidade. Isso é resultado da falta do estabelecimento da concepção e papel de extensão, que auxilie a sociedade e a comunidade universitária a compartilharem e construïrem práticas extensionistas que atendam às previsões legais e possam desenvolver ações contínuas, que articulem ensino, pesquisa e extensão, socialmente relevantes, que fortaleçam o estabelecimento de relações político-pedagógicas entre a universidade e a sociedade.

A nomeação, a definição, o estabelecimento de diretrizes teórico-conceituais para a extensão representa o compromisso institucional com a busca (também controversa) da construção de pontes entre a universidade-pluriversidade (SANTOS, 2021) e os conhecimentos populares. A concepção de extensão – que falta na UEPG e nos cursos de Letras, como demonstraram as relações de significado e experiências discentes – é fundamental para uma diferenciação da(s) identidade(s) social(s) (TOMMASINO; CANO, 2015).

Respostas que não associam diretamente extensão à sociedade ou instâncias externas à universidade, como as relações com pesquisa, grupos de estudo, curso interno, formação docente/profissional isoladamente e ainda a indicação de desconhecimento, quando acessados os primeiros anos, demonstram uma lacuna na divulgação, no âmbito do curso, sobre as práticas e possibilidades extensionista em Letras e na UEPG. Reconheço a mudança ao ler as respostas dos quartos anos para as mesmas perguntas, entretanto, a manutenção de respostas que não associam diretamente extensão à sociedade ou instâncias externas à universidade, mesmo que em menor número, são igualmente preocupantes, porque indicam que, ao longo dos quatro anos, as reflexões sobre e a prática extensionista não alcançaram todas e todos.

Nesse caso, a principal associação feita é com a pesquisa: as respostas “programas de pesquisa” (18b), “projetos que introduzam os acadêmicos ao mundo da pesquisa e elaboração de relatórios, fichários e artigos” (22b), “entendo como uma oportunidade de vivenciar a docência ainda na graduação [...]” (21b), e “a extensão é a importante para contribuir com o processo de formação dos alunos nas áreas que mais lhes agrada dentro do curso” (25b) indicam que outros momentos formativos que vêm sendo lidos como extensão são, na verdade, pesquisa, formação docente inicial, iniciação à pesquisa e à docência e estágios.

Essa característica dialoga com o perfil que se espera de estudantes de licenciatura em Letras da UEPG, baseado

fundamentalmente, em três aspectos: atitude de pesquisa, espírito de iniciativa e autonomia da ação pedagógica, requisitos essenciais para compreender que sua formação profissional é um processo contínuo, autônomo e permanente, condições necessárias para atuar como professor-pesquisador (UEPG, 2015, p. 14).

Mas esses elementos relacionados à pesquisa, formação e prática docente deveriam compartilhar espaço na construção de uma concepção e papel da extensão com outros eixos importantes para seu estabelecimento, justamente a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão, que fortaleça a relação entre a universidade e sociedade, tornando-a relevante, dentre outros atributos teóricos e documentais. Para que isso se efetive, a instituição e as instâncias responsáveis, no contexto dos cursos de Letras, junto a entidades de representação estudantil, e mesmo representantes discentes têm respaldo documental (FORPROEX, 2012; UEPG, 2015) para a realização de divulgações de políticas e atividades extensionistas, por meio da comunicação e gestão eficientes. Isso deve acontecer continuamente, alcançando diferentes espaços da realização da graduação: em eventos facultativos e obrigatórios, para além daqueles de recepção de calouros e calouros, onde também se deve dar destaque às possibilidades para extensão, nas salas de aulas, corredores, áreas de estudo e de convivência, fazendo uso de diferentes estratégias e ferramentas de comunicação.

Esse item se demonstrou uma fragilidade, na coleta de dados, que indicou que, até o final de seu primeiro ano letivo, 52% das pessoas nos cursos de Letras da UEPG não havia participado de eventos ou outros espaços acadêmicos que tinham

como tema a extensão universitária; chegando ao final da graduação, nos quartos anos, significativos 30% respondiam negativamente a mesma pergunta.

Possibilidades de alteração desse cenário atravessam a experiência universitária e curricular, que atravessa, igualmente, estudantes (SILVA, 1999). Os mecanismos da colonialidade passíveis de intervenção para a decolonização envolvem, segundo Santos (2021), os conteúdos, as disciplinas, os currículos, as ementas, os métodos, a estrutura e a gestão universitária. E há, na extensão, potência para promover esse movimento, na medida em que rompe com a hegemonia da ciência, abarcando conhecimentos até então silenciados.

Ao explorar a referência sobre a extensão universitária por docentes, colegas estudantes e outras pessoas da UEPG – contextualização que abre margem para a menção de situações mais informais – ainda houve um número de respostas negativas dos primeiros anos (55%), presente também nos dados apresentados por estudantes dos quartos anos (37%).

As justificativas para tais dados envolvem fatores como a disponibilidade estudantil para participar de espaços não obrigatórios de discussão sobre o funcionamento e as instâncias das IES; a circulação pela universidade, possibilitando o acesso a iniciativas extensionistas interdisciplinares ou de outros cursos; o contato com professoras e professores que desenvolvem projetos ou participam de programas de extensão no Departamento de Estudos da Linguagem e que, por isso, divulgam suas ações.

Essas motivações podem ser verificadas nas respostas para a pergunta “você já participou de eventos, ou outros espaços acadêmicos, na UEPG, que tinham como tema extensão universitária?”, quando estudantes nomeiam projetos de outros cursos (a Universidade Aberta para a Terceira Idade – UATI, e NUPEPES, vinculados ao curso de Pedagogia e o Niem, ao de Matemática), e a menção de uma professora ou um professor, em detrimento ao projeto em si, demonstrando uma identificação com a pessoa e, não necessariamente, com o tema e as atividades desenvolvidas. O mesmo se dá com a questão “Durante o curso, alguém conversou com você e sua turma sobre extensão universitária?”, para ela, relatam-se espaços em que esse diálogo ocorreu e que projetos e programas extensionistas foram mencionados, novamente, indicando a pontualidade da ação de divulgação e a pessoalização de projetos na figura de professoras e professores.

Volta-se ao movimento mútuo de transformação de discentes e docentes extensionistas na extensão e dessa prática em sua experiência. Isso reconfigura as relações e significados da universidade para grupos que a ocupam formalmente e abre fissuras para a circulação das coletividades que geram e articulam conhecimentos populares e contra-hegemônicos, como os movimentos sociais, retomando como principais elementos da extensão a criticidade, a transformação social e o vínculo dialógico e democrático entre sociedade e universidade (TOMMASINO; CANO, 2016).

Além disso, as respostas dadas por pessoas dos quartos anos a essas questões demonstram a ausência de continuidade de divulgação: “Já chegaram a mencionar, mas não lembro muito bem sobre [...]” (21a), “[...] principalmente no primeiro ano do curso” (15b) e “somente na abertura do curso” (33a).

Os dados seguem demonstrando que há justificativas motivadas por contexto da e do aluno e características e iniciativas específicas de docentes que divulgam somente sua área de atuação e as possibilidades de extensão vinculadas a ela, ou a proposição de espaços determinados que viabilizam essa temática, quando, em outros contextos, ela não é abordada. O desconhecimento da extensão e a indicação de não participação em eventos e conversas que a discutissem indicam que isso se deu em espaços de participação facultativa e que a divulgação foi pontual. O acesso ao conhecimento sobre extensão reflete no acesso à participação.

Para a questão “você já participou de algum programa ou projeto de extensão universitária?”, as respostas dos primeiros anos indicam que 33,33% participaram; nos quartos anos, esse número é mais expressivo, sendo de 77,77%. Destaca-se que essas participações não se deram somente no âmbito das Letras, como é possível observar no eixo 3, apresentado nas trajetórias metodológicas, e a partir do cruzamento com as respostas para as perguntas “quais programas e projetos de extensão universitária vinculados ao Curso de Letras você conhece?”, que indica que, nos primeiros anos, 57,57% não conheciam nenhum projeto ou programa de extensão vinculados ao curso de Letras; e, nos quartos anos esse número é reduzido para 3,7%; e “você conhece programas e projetos de extensão vinculados a outros cursos? Quais?”, que obteve números afirmativos mais reduzidos: 18,18% de estudantes dos primeiros anos conhecem e 29,62% dos quartos anos também.

Sistematizo esses dados para a discussão porque eles se articulam no eixo referências de extensão universitária nos cursos de Letras e na UEPG e avaliam a

participação estudantil nesses espaços. Há uma crescente qualitativa e quantitativa entre todos os dados fornecidos por pessoas que cursam os primeiros e quartos anos, o que indica que, por meio de diferentes estratégias e ferramentas, estudantes têm, majoritariamente, sido expostos e expostas à extensão universitária. O dado relativo à participação em programas e projetos de extensão nos quartos anos (77,77%) demonstra a capacidade de docentes e discentes dos cursos de Letras extrapolarem a dimensão de sala de aula e avançar “em direção a outros domínios envolvidos no espaço universitário: o da pesquisa e extensão” (UEPG, 2015, p. 8), sem, entretanto, alcançar a totalidade, o que pode ser questionado, tendo em vista que, nesta etapa, estudantes já concluíram um ano de Prática articuladora (Prática 3) e estão cursando seu segundo (Prática 4) no mesmo ou em um novo projeto que, de acordo com o PPC (UEPG, 2015, p. 74-75), contemplam em sua ementa “atividades integradas para a formação do professor: ensino, pesquisa e extensão”.

Finalmente, para analisar o caráter extensionista das disciplinas de Práticas articuladoras, retomo a apresentação feita na introdução do eixo: sua inclusão na pesquisa e na coleta de dados atende a inquietações pessoais que mobilizaram reflexões ao longo da minha graduação: as disciplinas de prática, por ocorrerem parcialmente em sala de aula, no turno e espaço comum das outras disciplinas e, parcialmente, em horários e, algumas vezes, salas, distintos daqueles curriculares, atendiam, além das previsões documentais, às demandas estudantis: que dia posso ou não posso, porque trabalho, porque tenho jornadas de trabalho em casa, materno e doméstico, etc. Isso se mostrou verdadeiro nas respostas: “primeiramente, era o que mais se encaixava nos horários que eu estava disponível. Por outro lado, era um tema que me interessava e que tinha vontade de desenvolver e conhecer mais” (19b). E também porque sua ementa ampla, que apresenta aspectos positivos como a possibilidade de diferentes abordagens teóricas, epistemológicas e uma infinidade de atividades práticas, também permite abordagens mais voltadas à pesquisa, o que se concretiza, segundo os dados analisados, que indicam que 66,66% associam os projetos de prática como formação docente e/ou formação complementar, além do destaque dado a essas disciplinas no tocante ao desenvolvimento de pesquisas de Iniciação Científica e o desenvolvimento do TCC.

As relações apresentadas com as Práticas articuladoras servem de pistas para a curricularização da extensão, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento de uma diretriz teórico-conceitual, do caráter social, dialógico e

democrático, da circulação em espaços não institucionais para a realização das atividades extensionistas e, com a iminência da Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, de abertura para a criatividade, autonomia e re(l)ação ao estranhamento com a extensão.

Os dados discutidos até aqui me permitem considerar que: (1) eles indicam mais participação do que eu esperava; mas (2) essa participação é, muitas vezes, presente nas respostas acompanhada de uma contextualização que indica que as práticas que se dão em determinados espaços não são extensionistas e, sim, de ensino e/ou pesquisa. Para dizer isso, parto da compreensão apresentada na Política Nacional de Extensão Universitária, quando trata do tema no contexto atual e associa diretamente a extensão com a sociedade. O documento coloca:

A transformação da Extensão Universitária em um instrumento efetivo de mudança da Universidade e da sociedade, em direção à justiça social e ao aprofundamento da democracia, caminha pari passu com o enfrentamento desses desafios e a busca das novas oportunidades que se descortinam no contexto internacional e na realidade brasileira. Desafios a serem confrontados e oportunidades a serem aproveitadas por meio de políticas públicas. Mas a efetividade destas, por sua vez, depende fortemente do que a Universidade Pública, em geral, e a Extensão Universitária, em especial, podem oferecer aos governos e à sociedade (FORPROEX, 2012, p. 9-10).

Além disso, as diretrizes contribuem para a reflexão que se desenvolverá em relação à curricularização da extensão em Letras na UEPG quando já compreendia, em um contexto mais amplo, a discussão da normatização e implementação da extensão, dando prioridade aos seguintes pontos: aprovação das ações de extensão; monitoramento e avaliação da extensão; financiamento da extensão; bolsas para a extensão; “formas de participação do estudante nas ações de extensão”; flexibilização curricular; “integralização curricular de créditos em atividades extensionistas”; valorização da participação docente em ações de extensão; viabilização da participação de pessoal técnico-administrativo na extensão; e “formas de participação da comunidade externa em processos decisórios relacionados com atividades extensionista específicas” (FORPROEX, 2012, p. 25). Esses itens, se já eram caros ao debate sobre a extensão universitária no Brasil, com a curricularização da extensão em processo de implementação, são urgentes.

4.2 POSSIBILIDADES PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM LETRAS/UEPG

As considerações de pesquisadoras e pesquisadores da extensão, bem como de professoras e professores extensionistas sobre sua curricularização não foram inauguradas com a Resolução CNE/CES n. 7, de 2018. A Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) considerava prioritária a discussão sobre a “integralização curricular de créditos em atividades extensionista”, em 2012, o PNE 2014-2024 previu a garantia de participação em programas e projetos de extensão universitária em 10% do total de créditos curriculares, no mínimo (BRASIL, 2014). Partindo disso, os Cursos de Letras da UEPG experimentaram, por meio da proposição das disciplinas de Práticas articuladoras e seus projetos 3 e 4, fomentar a participação de estudantes nesses espaços de extensão e, com a publicação das diretrizes para implementação da meta 12.7 (BRASIL, 2018), as instituições de ensino superior passam a fazer essa discussão mais consistentemente. Na UEPG, em 2021, é publicado um material de apontamentos e orientações que discute a curricularização da extensão nos cursos de graduação da instituição (UEPG, 2021).

Assim, parte-se de um acúmulo documental e de discussões institucionais que perpassaram diferentes etapas e instâncias – tendo havido a oportunidade de questionar, tirar dúvidas, pedir mais informações – tanto a nível federal, como a nível estadual e local. Esse corpo de informações, entretanto, como demonstram os dados coletados, alcançou somente parte da comunidade universitária: entre as pessoas que responderam a pergunta “você já ouviu falar sobre ‘curricularização da extensão’?”, 11%, somente, indicam ter conhecimento sobre o assunto. Ainda assim, ele é acompanhado por dúvidas: “[...] acredito que é um projeto que provavelmente incluía alguns temas das extensões em cursos, associando no ensino”, “Não sei o que é. Mas imagino que seja uma forma de colocar a extensão como obrigatória para a formação na graduação”, “[...] acredito que é muito necessária ter essa inclusão de atividades de extensão em todos os cursos, incluindo no curso de Letras”, “Ouvi pouco sobre isso, creio que seria tornar obrigatória a participação em projetos de pesquisa, tornando-o parte do currículo”, “Acho de utilidade, pois precisamos aprimorar e adquirir mais conhecimento, então porque não aproveite e inserir no currículo dos Cursos” e “Sim, já é uma discussão de vários cursos de licenciatura, seria o processo de inclusão de atividades de extensão no currículo dos

Cursos, considerando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Acredito que seja uma forma de valorização e oportunidade mais participação dos acadêmicos”.

Os outros 89% de estudantes dos primeiros e quartos anos não estão a par do processo de reformulação curricular, motivado pela necessidade da curricularização da extensão – o que diz muito sobre a relação que quem ocupa a universidade, de acordo com sua posição, estabelece com o currículo, tema que poderia ser aprofundado no desenvolvimento dessa dissertação, mas que escolhi abordar a partir da discussão sobre constituição da universidade, do estabelecimento de referenciais e validações do conhecimento e a formação dos cursos de Letras no Brasil e na UEPG, fundamentalmente relacionados à colonialidade, a partir do entendimento que isso também constitui currículo (SILVA, 1999; SANTOS, 2007; 2021).

A extensão universitária foi construída, historicamente, no Brasil, a partir de perspectivas assistencialistas e de prestação de serviços (FLORIDO, 2011), essa característica compreende e reflete uma fissura (abismal) entre quem está na universidade e quem não está, justamente por isso, uma das grandes questões que mobilizam reflexões extensionistas é referente à relação estabelecida entre a instituição e a sociedade, ou os grupos específicos que participam da ação desenvolvida. A Política Nacional de Extensão apresenta uma proposta de práticas horizontais que compreende que

A extensão universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla, ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de ‘interação dialógica’ que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p. 17).

Assim como esse outro documento, na retomada dos primeiros passos da extensão, compreendi – e busquei demonstrar – que há uma distância entre os textos orientadores e sua efetivação. Elenquei, como possível razão para isso nas esferas macro e local, a ausência de uma posicionalidade comprometida teórico e epistemologicamente mais consolidada para a extensão universitária. Essa lacuna tem resultado em ações, muitas vezes, desconexas inter e intra institucionalmente, e ainda em práticas que, mais do que extensão, constituem atividades de ensino e

pesquisa. Identifico essa característica em práticas que não saem da universidade, ou não recebem pessoas de fora em suas salas, voltando-se para o estudo, ou ainda, as atividades de estágio¹⁰, que, apesar de ocuparem escolas e outros espaços de ensino, não caracterizam extensão e atendem a sua própria normatização (BRASIL, 2008).

Na UEPG, a compreensão da relação dialógica entre universidade e sociedade é consolidada em documentos, entretanto, o destaque ao caráter formativo-profissional (e não formativo humano, cidadão, crítico, social, etc.), que tem a extensão no lugar de ensino-aprendizagem e o direcionamento da transformação social a partir das práticas extensionistas, e não em um movimento mútuo, faz com que no desenho de um escopo extensionista, iniciativas de caráter assistencialista e prestações de serviços sejam contempladas. Além disso, os processos técnicos e administrativos para a regularização de programas e projetos de extensão atendem às normativas externas e internas, que têm brechas para a aprovação de programas que não cumprem o que prevê o FORPROEX (2012) e outras produções sobre extensão, como as propostas dialógicas, contínuas, socialmente relevantes, que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão e que fortalecem relações de reciprocidade entre universidade e sociedade (FREIRE, 1969; REIS, 1996; SOUSA, 2010).

No caso dos cursos de Letras da instituição, há especificidades que os tornam mais férteis à discussão e com maior amplitude de possibilidades para a curricularização da extensão. Como sistematizei no Quadro 2, no PPC atual já há menção à extensão, tanto na construção teórica do documento que baseia o funcionamento do curso, com a legislação pertinente e reflexões sobre a universidade no contexto contemporâneo, como nos eixos orientadores e estruturantes do curso. Além disso, a experiência já destacada das disciplinas de Prática 3 e 4 cumprem um papel de familiarização com práticas extensionistas, demonstradas nos dados coletados.

A curricularização da extensão interfere na dinâmica de participação discente e docente nessas práticas, já que

¹⁰ Essa questão é vencida no material Curricularização da Extensão dos Cursos de Graduação: apontamentos e orientações. Na seção Perguntas e Respostas, na pergunta 14, lê-se: “Para a curricularização da extensão, o estágio pode ser considerado atividade de extensão?” ao que se responde: “Não. [...]”.

O grande desafio que se coloca para que a relação universidade-sociedade seja mais linear é encontrar motivações que desacomodem docentes e estudantes para atuarem em atividades que não sejam apenas aquelas obrigatórias no currículo, uma vez que todos estão com muita pressa de cumprir apenas o exigido. Embora a estrutura dos currículos dos cursos de graduação seja rígida, a maioria das universidades brasileiras oferece inúmeras atividades — muitas destas com auxílio financeiro — que, além de possibilitarem, aos estudantes, a realização de atividades fora dos currículos, fornecem outro 'brilho' para a formação profissional (DEUS, 2020, p. 20).

Nesse mesmo sentido, o currículo atual (UEPG, 2015) conta com outras possibilidades, como a flexibilização curricular que, por não se tratar do tema central, não havia sido abordada até o momento. Trata-se:

[...] a flexibilização é um conceito que precisa ser desenvolvido nos novos currículos dos cursos, o PPC buscou incentivar uma formação de cunho personalizado para preparar o aluno em áreas que ele julgue mais próximas de seu interesse se atuação profissional, e propor a flexibilização da grade curricular, de modo que esta se apresenta com uma carga horária definida a ser cumprida em disciplinas obrigatórias e o restante em Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento (DDA) (UEPG, 2015, p. 11).

Nesse momento, o currículo conta com 16% de sua grade curricular flexibilizada. E a curricularização da extensão não significa, diretamente, a alteração desse modelo de currículo nos cursos de Letras. Na verdade, a combinação desses arranjos curriculares tem como resultado uma reconfiguração da compreensão de universidade:

Um dos passos fundamentais em direção à universalização da Extensão Universitária está em sua inclusão nos currículos, flexibilizando-os e imprimindo neles um novo significado com a adoção dos novos conceitos de 'sala de aula' e de 'eixo pedagógico'. É importante ter claro que não se trata apenas de aproveitamento de créditos oriundos de atividades extensionistas, para efeitos de integralização curricular ou de criação de novas disciplinas relacionadas com a Extensão Universitária, mas, sim, de sua inclusão criativa no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção de conhecimento (FORPROEX, 2012, p. 29).

Essa organização, já existente em Letras da UEPG, encaminha para a compreensão de que o cenário extensionista apresentado no tópico anterior é, na verdade, esperançoso. As disciplinas de Práticas articuladoras e a flexibilização pavimentam a discussão da reformulação curricular para a curricularização da

extensão, e os dados coletados oferecem um olhar analítico que indica que, para isso, devemos prestar atenção no que vem (e viemos) se consolidando como extensão, no que diz respeito a sua concepção e seu papel. O debate transversal, englobando estudantes, docentes, agentes universitários e comunidade universitária fortalece as proposições de prática extensionista, atribuindo a elas respaldo, compromisso e compatibilidade teórica, e continuidade, tanto na formação sobre extensão, como no desenvolvimento das atividades extensionistas.

O fato de a curricularização da extensão se dar, como prevê a Resolução CNE/CES n. 7, de 2018 e como recomenda o material da instituição (BRASIL, 2018; UEPG, 2021), ao longo do curso tornará o contato com a teoria e prática extensionista mais cotidiano, fortalecendo perspectivas comunicativas/dialógicas, desenvolvidas por meio de “[...] ações contínuas, articuladas ao ensino e à pesquisa, com parceria político-pedagógica entre universidade e sociedade” (ZANON, 2022, p. 106), e embasadas na relevância social, tanto da ação que se realiza, como da universidade e sua finalidade (ZANON, 2022; FREIRE, 1969; REIS, 1996; SOUSA, 2010). A vivência rotineira e curricular passa então a constituir a extensão e a reflexão crítica sobre sua concepção e papel é contínua, entre as pessoas envolvidas, nos espaços em que se dá.

Pode-se com isso, aproximar a extensão de sujeitos e comunidades e seus conhecimentos, entendendo as demandas que apresentam, sua organização e as relações já estabelecidas naquele meio, para que novas se construam (TOMMASINO; CANO, 2016). E elas produzem o cruzamento de saberes, a partir de distintas propostas de aprendizagem e desaprendizagem (SANTOS, 2007).

Outro item que merece atenção é a relevância e os resultados da comunicação eficiente divulgação extensionista, por meio da divulgação dos programas e projetos de extensão da UEPG e dos cursos de Letras. Conforme o cenário delineado demonstra, há um desconhecimento significativo, por parte de estudantes, de ações extensionistas que ocorrem no seu e em outros cursos. O fato de não haver uma discussão sobre extensão, de modo amplo, como se apontou, fortalece essa falta de acesso. Isso porque se não se sabe o que é extensão, não é possível identificar que ela está sendo pautada em determinado contexto. Com a sua curricularização e a aproximação de estudantes dessa prática, é necessária a realização de eventos ou outros espaços acadêmicos que tenham como tema a

extensão universitária e, espero, essa proximidade fortalecerá as conversas, em contextos informais, sobre extensão, fomentando a reflexão sobre o tema.

A divulgação das iniciativas extensionistas não é prevista na Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, nem nas orientações institucionais para a curricularização, entretanto, tem suporte na Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) e apareceu, com dois direcionamentos, na coleta de dados: primeiro, no que diz respeito à necessidade de informar docentes dos cursos de Letras, “[...] deve ser divulgado para os alunos, muitas vezes o aluno fica sabendo depois que algum colega está em projetos e nos contam” (22b), e também no que tange à divulgação das atividades realizadas pela universidade para a sociedade, pois é “importantíssimo mostrar o que a universidade está produzindo” (12b), principalmente em tempos de precarização das universidades públicas e do negacionismo científico.

O acesso à informação viabiliza a autonomia estudantil, que retoma as reivindicações do Manifesto de Córdoba (UNC, 1998), elencando a deshierarquização, o pensamento crítico e a participação política, nas práticas acadêmicas, científicas e extensionistas.

A menção a programas e projetos específicos foi bastante representativa, somando mais de 30 espaços para a prática extensionista que podem ser acessados no terceiro capítulo, no eixo 3. Isso demonstra que há campo para a extensão universitária em Letras e em outros cursos, que também figuraram nas respostas. Entretanto, nem todas as pessoas conhecem essas iniciativas, inclusive nos quartos anos, dado que fortalece o ponto destacado anteriormente, mas que também advoga favoravelmente à curricularização da extensão que, por se dar em horário curricular e ser obrigatória, alcançará a vivência formativa de todas e todos, na graduação. Para sua incorporação no currículo, a UEPG (2021, p. 39) orienta que “para fins de curricularização, cada curso deverá estabelecer a maneira como o mesmo irá dispor das atividades de extensão. [...] Sugerem-se ementas abertas, para flexibilizar ao máximo os formatos de ações extensionistas ao longo do curso”, sem aumento da carga total do curso.

Assim, tendo em vista o percurso teórico traçado e as constatações acerca da constituição da universidade brasileira e dos desafios encontrados no estabelecimento da nossa extensão para que atenda ao proposto pelas normativas e também por pesquisadoras e pesquisadores do campo, considero efetivo, em

termos de arranjo curricular, que sejam adotadas disciplinas extensionistas curriculares, em detrimento de realização de atividades extensionistas em 10% das disciplinas curriculares, de modo que sua realização se dê, sim, ao longo do curso, mas também ao longo do ano, envolvendo práticas contínuas, socialmente relevantes e construídas política e pedagogicamente *com* a comunidade, preferencialmente, *na* comunidade.

A curricularização da extensão permite e fortalece a reflexão sobre as relações que estabelecemos, historicamente, enquanto universidade, estudantes, professoras, professores, agentes e comunidade universitária e sobre como, por que, como, quando e onde dialogamos e nos aproximamos da sociedade, seus-nossos saberes, num processo recíproco de ensino e aprendizagem. Para que sua efetivação ultrapasse os limites da norma e alcance as esferas teóricas, epistemológicas e práticas, será preciso um trabalho coletivo, no nosso caso, sobre as reflexões e práticas estudantis na extensão em Letras, na UEPG, tendo a curricularização da extensão como uma das possibilidades para a transformação.

CONSIDERAÇÕES PARA O FUTURO

Os caminhos da universidade, da extensão, de sua curricularização e dessa pesquisa, nesta dissertação, buscaram desenhar o cenário extensionista de Letras da UEPG, através das experiências discentes, o que foi possível pela colaboração de estudantes, professoras e outras pessoas envolvidas no cotidiano da UEPG que me auxiliaram a entender quais são os elementos que constituem esse espaço, mais especificamente, o espaço extensionista.

São condições do período histórico, do desmonte da universidade entre o golpe de 2016 e o final do desgoverno bolsonarista, em 2022, que dificultam vivências com a extensão na cidade, com as possibilidades de acesso e circulação, como a que tive na infância e adolescência em Ponta Grossa. Elas são somadas – na mesma medida em que são resultado e que fortalecem – com as problemáticas que acompanham a formação e o desenvolvimento das instituições de ensino superior no país.

Essa contextualização tem relação direta com a proposta e o propósito da extensão, baseado na inter-relação da universidade com a sociedade, a democratização do conhecimento e a troca recíproca dos saberes envolvidos nas práticas extensionistas. A insistência e a retomada, não minha, mas coletiva, sobre as reflexões e práticas estudantis em Letras na UEPG é acompanhada pela mobilização social e da Educação por políticas públicas e educacionais que reconfigurem a universidade. Uma série de documentos que discutem o ensino superior, a educação, a docência, o ensino, a pesquisa e a extensão são resultados de processos de luta política por reconhecimento de transformações necessárias e reparações históricas.

A universidade carrega marcas elitistas, racistas, cisheteronormativas, masculinas e capacitistas e, na medida em que vem sendo ocupada por essas presenças dissidentes que reivindicam sua posição nesse espaço, entre o tensionamento com a hegemonia acadêmica, surgem propostas e possibilidades de mudança teórica, epistemológica e prática. Eu, em alguma medida, me entendo nessa coletividade que pensa, cria, destrói, propõe e provoca uma universidade outra.

Essas reconfigurações espaciais, políticas e identitárias do conhecimento e da educação reforçam uma significação já apreendida na experiência discente e

extensionista e reiterada ao longo da pesquisa: do estranhamento e de suas potencialidades para transformação da universidade e seu tripé de ensino, pesquisa e extensão.

Ao longo da minha formação foi por meio da extensão que acompanhei amigas/alunas/professoras/mulherada/criançada em salas de aula, em barracas de feira, em ocupações por moradia, em assentamentos camponeses, em casas de acolhimento a pessoas LGBTQIA+, no pátio, na universidade, nos centros e nos bairros, assim que a reivindicação do estabelecimento da concepção e do papel da extensão que atue como orientador para essas práticas e, agora, para sua realização curricular, garante que perspectivas críticas e reflexivas, baseadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, socialmente referenciadas e que proponha relações (talvez não antes experimentadas e, por isso, estranhas) de reciprocidade e construção política e pedagógica com a sociedade orientem as ações extensionistas e a curricularização da extensão.

Os dados que coletei, analisei e expus ao longo do texto me dão, ao mesmo tempo, preocupação e esperança, mas me parece que os processos políticos e educacionais são, e talvez precisem ser assim. Enquanto há uma parte que pode acessar os espaços de extensão, conhece e reflete sobre sua prática e circula entre os cursos, os campi e, como eu pude, pela cidade; há uma quantidade significativa de alunas e alunos que não o fazem – e entender o porquê disso, que não foi algo explorado nessa pesquisa, é urgente.

Os cursos de Letras da UEPG, a partir de sua última proposta curricular de 2015 vêm incentivando a autonomia a participação discente em projetos que contemplem o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, a não identificação do caráter extensionista nos projetos de prática, por estudantes, permite perguntar: Por quê? A resposta indica que há limitações institucionais para o desenvolvimento de práticas extensionistas que precisarão ser resolvidas com rapidez, tendo em vista que, felizmente, a partir deste ano de 2023, todos os cursos passam a ter a extensão curricularizada – elas envolvem o compromisso teórico-conceitual e epistemológico da UEPG, a viabilidade estrutural do desenvolvimento de programas e projetos e as conjunturas para a educação e a extensão na política estadual e nacional.

Além disso, há restrições pessoais e profissionais que alcançam professoras, professores, alunas e alunos que, estando deste lado do abismo e formados para

sua manutenção não reconhecem, afastam-se ou são feitos alheios à extensão universitária, o que mudará no prazo estabelecido pela Resolução CNE/CES n. 7, de 2018, articulando novas relações de significados e experiências na universidade, dentro e fora dela.

Também a partir das respostas obtidas, tendo a dizer que, além da discussão discente, a formação docente continuada no que diz respeito à extensão universitária é necessária, assim como a maior flexibilização e circulação pelo currículo, pelas salas, pelas turmas, pelas áreas e, com as disciplinas de extensão curricularizada, pelos espaços da cidade onde os programas e projetos atuam.

Não há como descolar os processos educativos dos políticos, inclusive porque há uma série de documentos oficiais que regulamentam o funcionamento do ensino. A Resolução CNE/CES n. 7, de 2018 apresenta uma proposta que pode, de acordo com o seu texto e com o cenário apresentado, beneficiar estudantes, comunidade universitária e sociedade, fomentando não só a participação, mas a efetivação da prática extensionista em todas as instituições de ensino superior no país, contudo, essa norma não está posta sozinha.

Para a realização de programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços de extensão é preciso financiar a extensão universitária e fomentar a participação, garantindo a permanência de estudantes, por meio de bolsas, por exemplo. Mas, anualmente, são anunciados cortes que atingem as universidades a nível federal e estadual, reduzindo o número de bolsistas, fechando programas e projetos existentes e inviabilizando, muitas vezes, a continuidade das atividades da instituição.

No Paraná, uma incompatibilidade de projeto de educação e sociedade, quando considerado o fomento à extensão, é a aprovação da Lei Geral das Universidades, a LGU, que constituiu e segue sendo uma das principais pautas de luta política docente, discente e de agentes universitários, nos últimos anos, desde 2019, no estado. A LGU acaba com a autonomia didático-pedagógica e de gestão de pessoal das IES paranaenses.

Esses embates e desafios são mencionados porque entendo que não é possível realizar as propostas aqui descritas, nem manter ou melhorar o cenário extensionista de Letras da UEPG, e ainda colocar em prática, efetivamente, a curricularização da extensão se não houver estudantes, professoras e professores, servidoras e servidores, universidade, comunidade e sociedade – projeções do

desmonte da Educação pública, gratuita e de qualidade. E me parece, pela constituição de minha formação, pesquisa e perspectiva extensionista, que nosso caminho é de construção de projetos políticos coletivos, o que só se faz por meio da luta, reflexão e prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Primeiro Indígena Reitor quer Expandir Assistência Estudantil em Roraima**. Publicado em 27/03/2016, por Mariana Tokarnia, em Brasília. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/indio-que-e-reitor-quer-internacionalizar-universidade-federal-de-roraima#:~:text=%E2%80%9CSou%20um%20sobrevivente%E2%80%9D%2C%20di%20z,conversou%20com%20a%20Ag%C3%Aancia%20Brasil>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- ANTUNES, M. Avaliação do Ensino Superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação (2001-2010). **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 39-47, jan./jan. 2011.
- ARCANJO, M. A. S. **Economia Solidária: um estudo de caso sobre o impacto da criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) nas organizações de economia solidária em Belém-Pa**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2016.
- BARBOSA, A. S.; CORRALES, C. M.; SILBERMANN, M. Controvérsias sobre a revisão ética de pesquisas em ciências humanas e sociais pelo Sistema CEP/Conep. **Revista Bioética**, v. 22, n. 3, p. 482-92, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTIAN, M.; HEYMANN, S.; JACOMY, M. Gephi: an open source Software for Exploring and Manipulating Networks. Gephi Org, 2009. Disponível em: <https://gephi.org/publications/gephi-bastian-feb09.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- BECHI, D. **O Financiamento da Educação Superior: uma análise do PNE 2001-2010**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/793/1/2013DiegoBechi.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- BENTO, C. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- BERNARDES, M. E. M. Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BORGES, S. S. **Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de Licenciatura em Letras da UEPG**. Dissertação (Mestrado em Linguagem), Pós-graduação Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/440/1/Simone%20Sousa%20Borges.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

BOTOMÉ, P. S. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, EDUCS, EdUFSCar, 1996.

BRAGA, L. A. **Relações de Currículo na Formação Inicial de Professores: uma análise a partir das concepções de licenciados do curso de letras**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2726/1/Lucimar%20Araujo.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRANDÃO, C. R. **O Que É Educação Popular**, v. 318, 2ª. ed., Coleção Primeiros Passos, 2006.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**, Dispõe que, o ensino superior no Brasil, obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n. 252, de 28 de fevereiro de 1967**, Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei de 1966, e dá outras providências. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0252.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 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. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969**, Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0477.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabele as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001**, que aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.495, de 30 de junho de 2008**, Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.155, de 23 de dezembro de 2009**, Dispõe sobre a concessão de Bônus Especial de Desempenho Institucional - BESP/DNIT aos servidores do Departamento Nacional de Infra-Estrutura de Transportes - DNIT; altera as Leis nos 11.171, de 2 de setembro de 2005, 10.997, de 15 de dezembro de 2004, 11.907, de 2 de fevereiro de 2009, e 11.507, de 20 de julho de 2007; e dá outras providências. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12155.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.416, de 30 de dezembro de 2010**, Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7416.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**, Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. 2018. 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: 12 já. 2022.

BRITO, L. M. Universidade no Brasil, Colonialidade do Saber e Decolonização: outras perspectivas para a educação nacional, **Humanidades&Inovação**, v. 6, n. 2, p. 58-68 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/864>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CAIXETA, I. Brasil tem mais negros em universidades, mas eles são minorias nas empresas. *In: Estado de Minas*, Diversidade, Dia pela Eliminação da Discriminação Racial, publicado em 21/03/2022, atualizado em 22/03/2022. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/03/21/noticia-diversidade,1354302/brasil-tem-mais-negros-em-universidades-mas-eles-sao-minoria-nas-empresas.shtml>. Acesso em: 08 ago. 2022.

CAMPOS, J. A. *et al.* “Conversando sobre Extensão – CONEX”: contribuições para a progressão da extensão universitária na UEPG”, **Revista Conexão**, v. 14, n. 3, p. 349-355 2018. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/12096/209209210276>.

Acesso em: 07 ago. 2022.

CARDOSO DA SILVA, N. M. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra, **Revista Artes de Educarm**, v. 3, n. 3, p. 233-257, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29814/23115>. Acesso em: 07 ago.

2022.

CARLI, S. **Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria** (Federación Universitaria de Córdoba, 1918). Transatlántica de Educación, vol. 5, sala de máquinas, 2008.

COELHO, S. S.; VASCONCELOS, M. C. C. A Criação das Instituições de Ensino Superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina. *In: IX Congresso Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Florianópolis, 25 a 27 de novembro de 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37012/A%20cria%20a7%20a3o%20das%20institui%20a7%20b5es%20de%20ensino%20superior%20no%20Brasil%20O%20desafio%20tardio%20na%20Am%20a9rica%20Latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jan. 2022.

COELHO, J. A. P. M.; SOUZA, G. H. S.; ALBUQUERQUE, J. Desenvolvimento de Questionários e Aplicação na Pesquisa em Informática na Educação. *In: JQUES, P. et al. Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa. Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação*, 2020. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/80027/1/80027.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CONAE – Conferência Nacional de Educação. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**, 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docref.pdf>. Acesso em 27 jan. 2022.

CONAE – Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação (documento final)**, 2010. Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

COUTO, L. P.; JOVINO, I. S. Colonialidade do Ser. *In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Org.) Suleando Conceitos em Linguagens*, 1 ed., Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 77-82.

DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces** – Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 5-23 jul./nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930/15904>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DEUS, S. **Extensão Universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria: Ed PRE-UFSM, 2020.

DEUS, S. Extensão universitária e cidadania: desconstruindo para construir. **+E Revista de Extensión Universitária**, n. 2, p. 28-31, 2012.

DUARTE, L. F. D. Práticas de poder, política científica e as ciências humanas e sociais: o caso da regulação da ética em pesquisa no Brasil. **História Oral**, v. 17, n. 2, p. 9-29, jul./dez. 2014.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930, **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 247-259 jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3SVpVyhyxWmkvzV68gCRSCg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Revista Línguas e Letras**. v. 7, n. 12, jan./jun., p. 11-25, 2006.

FLEURI, R. M. Extensão Universitária em Educação Popular, **Educ. e Filos.**, v. 3, n. 4 e 5, p. 59-73, 1989.

FLORES, S. R. A Democratização do Ensino Superior no Brasil, uma Breve História: da colônia a república. **Revista Internacional de Educação Superior [RIESup]**, v. 3, n. 2, p. 401-416, mai./ago. 2017.. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611/16824>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FLORIDO, C. M. **A História da Extensão Universitária na Faculdade de Educação da Unicamp: recorte social ou resistência institucional**. Monografia (Graduação em Pedagogia), UNICAMP, Campinas, 2011.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extendensaouniversitaria-editado.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FROS, C. L. R. **Curricularização da Extensão: sugestões para a implantação no curso de administração da Unipampa**. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas, CIDADE, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMSM_019ffb9dded215883dceb07c8ad41eb5. Acesso em: 12 jan. 2022.

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. Acesso em: 12 jan. 2022.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, v. 18, n. 1, p. 10-32, 2012.

GÓIS, J. B. H. Quando Raça Conta; um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior, **Rev. Estud. Fem.**, v. 16, n. 3, p. 743-768, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/3QxT6X7P6GzCG9hkBg9Db3d/?format=html>. Acesso em: 08 ago. 2022.

GONÇALVES, N. G., VIEIRA, C. S. Extensão Universitária no Período da Ditadura: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, **Antíteses**, v. 8, n. 15, p. 269-291, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193340842013.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GUINZANI, F. **Limites e Possibilidades da Extensão Universitária Popular: uma análise a partir do Programa Território Paulo Freire**. Dissertação (mestrado), Programa, Universidade do Extremo Sul Catarinense, CIDADE, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNESC-1_2b5f096b9aee4a9d4d5ae271a98cf8dd. Acesso em: 12 jan. 2022.

HANZEN, E. Mesmo sendo Maioria na População Brasileira, negros ainda têm baixa representatividade no meio acadêmico. **Jornal da UFRGS**, 18 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/mesmo-sendo-maioria-na-populacao-brasileira-negros-ainda-tem-baixa-representatividade-no-meio-academico/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

HOLLIDAY, O. J. **Para Sistematizar Experiências**. Trad.: Maria Viviana Resende. 2 ed. Brasília: MMA, 2006.

IMPERATORE, S. L. B. **Curricularização da extensão: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais**. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

JANTKE, R. V. D. R.; CARO, S. M. P. A extensão e o exercício da cidadania. *In*: SÍVERES, L. (org.). **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. p. 97-108.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 19 jan.2020.

KOCHHANN, A.; SILVA, K. A. C. P. C da. Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e perspectivas. *In*: REIS, M. B. F.; LUTERMAN, L. A. (org.). **Interdisciplinaridade na Educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis: UEG, 2017. p. 107-124.

LELIS, I. A Construção Social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. *In*: TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O Ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIMA, S. S. **Crônica: Reitores Negros das Universidades no Brasil: extraordinários e preciosos diamantes negros**, Unipampa, Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão, Relações Étnico-Raciais. Publicado em 23 de maio de 2022. 2022. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/adafi/2022/05/23/reitores-negros-das-universidades-no-brasil-extraordinarios-e-preciosos-diamantes-negros/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

LUCINI, M.; SANTANA, L. M. Pedagogia Decolonial: alternativa teórica plural para o campo da educação popular, **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 1115-1130, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2889>. Acesso em: 09 ago. 2022.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica, **Rev. bras. Linguist. Apl.**, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/ZR3QJZSZjb4yjkhtcPhkktP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2022.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado, **RBPAAE**, v. 27, n. 2, p. 205-221, 2011.

MEC, Ministério da Educação e da Cultura, Fundação Joaquim Nabuco. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova** (1932) e dos educadores 1959. Recife: Editora Massangana, 2010.

MEC, Ministério da Educação. **Despacho de 24 de dezembro de 2020**, Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior. Com isso, a data limite para a implantação da extensão nos currículos dos cursos de graduação das IES brasileiras, entre outros dispositivos da Resolução, passa a ser 19 de dezembro de 2022. Disponível em:

https://curricularizacaoaextensao.ufsc.br/files/2021/01/Prorroga-prazo-Homologac%CC%A7a%CC%83o-e-o-Parecer-CNE_CES-nr-498_2020.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

MEC-USAID. **Relatório da Equipe de Acessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) (Acordo MEC-USAID)**, Rio de Janeiro, 30 de junho de 1968. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002109.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

MELO, W. V.; BIANCHI, C. S. Discutindo Estratégias para a Construção de Questionários como Ferramentas de Pesquisa, **R. B. E. C. T.**, v. 8, n. 3, p. 43-59, mai.-ago. 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8002/a3b1fd9d90b30fe6bbc9436f427474490ef6.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

MELO NETO, J. F. de. **Extensão universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

MIGNOLO, W. D. A Colonialidade de Cabo a Rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 33-49.

MOMBAÇA, J. **N V NOS MATAR AGORA**. São Paulo: Cobogó, 2021.

NOGUEIRA, L. J. G. A Participação da Extensão Universitária no Processo de Descolonização do Pensamento e Valorização dos Saberes na América Latina. Tese (doutorado), Programa de Pós Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, CIDADE, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30545>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NUÑEZ, J. M. L; RIOS, J. A. V. P. Pedagogias de (re)existências do movimento de mulheres negras na Bahia em tempos de pandemia, **ODEERE**, v. 6, n. 1, p. 287-310, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/8500>. Acesso em: 11 out. 2022.

OLIVEIRA, S. F. As Vozes Presentes no Texto Acadêmico e a Explicitação da Autoria, **Pedagogia em Ação**, v. 6, n. 1, p. 3-21, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9182>. Acesso em: 15 mai. 2022.

OLIVEIRA, C. **Dicionário Cartográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

PROEXT – Programa de Apoio à Extensão Universitária. Ministério das Cidades. **Edital n. 01/2010**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3763-editalproextcidades01-2010&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 107-130.

RAMOS, N. B. **Sentidos e Significados atribuídos à extensão universitária pelo professor iniciante**. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_8a945d8e6f6b2feaabf1e1c131fd15d9. Acesso em: 12 jan. 2022.

REIS, R. H. Histórico, tipologias e proposições sobre a extensão universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 21-47, 1996.

RIBEIRO, M. R. F. *et al.* A Contribuição da Extensão Universitária na Formação Acadêmica: desafios e perspectivas, **Rev. Conexão**, v. 13, n. 1, p. 52-65, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/9097>. Acesso em: 07 ago. 2022.

RIBEIRO, M. R. F. *et al.* Curricularização da Extensão em prol de uma Universidade Socialmente Referenciada, **Rev. Conexão**, v. 14, n. 3, p. 334-342, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/11018>. Acesso em: 07 ago. 2022.

ROCHA, R. M. G. **Extensão Universitária Comunicação ou Domesticação**. Universidade Federal do Ceará. São Paulo: Cortez, 1986.

ROTTA, J. C. C. *et al.* A Experimentação em um Projeto de Extensão Universitária: contribuições para a formação de professores de ciências, **Ciências em Foco**, v. 6, n. 1, p. 29-38 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9915>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, P. M. A “**Fronteira**” **Universidade Escola: um estudo a partir da curricularização da extensão na formação de professores**. Dissertação (mestrado), Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2019. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_6bd38da1cf79288c2ad085be02677fd5.

Acesso em: 12 jan. 2022.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, **CEBRAP**, v. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 07

ago. 2022.

SANTOS, B. S. Uma Cartografia Simbólica das Representações Sociais: prolegómenos a uma concepção pós moderna de direito, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 24, p. 139-172, 1988. Disponível em:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_RCCS24.PDF. Acesso em: 09 ago. 2022.

SANTOS, B. S. **Descolonizar la Universidad**: el desafío de la justicia cognitiva global. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

SAVIANI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades, **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, 2010. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 11 out. 2022.

SERVA, F. M. Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária. Tese (doutorado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. *In*: MANCEBO, D.; FÁVARO, Maria L. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

SILVA, E. A.; SILVA, J. M. Ofício, Engenho e Arte: inspiração e técnica na análise de dados qualitativos, **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 7, n. 1, p. 132-154, 2016. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/8041>. Acesso em: 2 ago. 2022.

SILVA, E. A. *et al.* Técnicas de Análise de Conteúdo: Experiências de Pesquisas Desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Territoriais, **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 8, n. 2, p. 401-425, 2017. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/10980>. Acesso em: 2 ago. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SÍVERES, L. A extensão como um princípio de aprendizagem. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 10. p. 8-17, 2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1946/1266>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

SOUZA, M. M. **Um Estudo Avaliativo sobre a Implantação da Curricularização em Instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_d82fe13fba781780961149aa524f398a. Acesso em: 12 jan. 2022.

SOUZA, D. B. Avaliações Finais sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, v. 25, n. 59, p.140-170, set./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3001/2855>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SOUZA, M. A. *et al.* Pesquisa e Extensão na UEPG (1990-2000), **Publ. UEPG Ci. Hum. Ci. Soc. Apl. Ling. Letras e Artes**, v. 11, n. 1, p. 7-19, 2003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/487/488>. Acesso em: 07 ago. 2022.

SZUL, K. D. *et al.* Relato de experiência: os espaços de discussão na extensão universitária na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná. *In*: II Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos; III Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais; II Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental, **Anais...**, Londrina, jul. 2017. Disponível em: https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/134343_relato_de_experiencia.pdf. Acesso em: 07 ago. 2022.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOMMASINO, H; CANO, A. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias, **UDUAL**, n. 67, jan-mar 2016.

UEPG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução UNIV n. 44, de 18 de dezembro de 2014**, homologa o novo Regimento Interno do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, desta Universidade, 2014. Disponível em: <https://pitangui.uepg.br/secrei/cepe/pdfs/Regulamento%20CEPE.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.

UEPG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE n. 235, de 08 de dezembro de 2009**, aprova regulamento das atividades de programas e projetos de extensão universitária, da UEPG. Disponível em:

<https://sistemas.uepg.br/producao/pro-reitorias/proex/propostas/documentos/download/resolucaoCepe235de08122009resultadoProjetosEProgramas.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

UEPG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE n. 014, de 31 de março de 2015**, aprova novo projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras português/inglês, da UEPG. 2015. Disponível em: <https://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/014.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

UEPG. Pró-reitoria de Planejamento. **PDI 2018-2022 Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2018. Disponível em: <https://www2.uepg.br/propan/wp-content/uploads/sites/145/2020/10/PDI-2018-2022-Vol-I-ok.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

UEPG. **Curricularização da extensão dos cursos de graduação da UEPG: apontamentos e orientações**. UEPG/PROEX/PROGRAD, 2021. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2021/07/CURRICULARIZACao-DA-EXTENSAO.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

UEPG. **Princípios Institucionais**, 2022a. Disponível em: <https://www.uepg.br/universidade/#principios-institucionais>. Acesso em: 07 ago. 2022.

UEPG. **Objetivos Institucionais**, 2022b. Disponível em: <https://www.uepg.br/universidade/#objetivos-institucionais>. Acesso em: 07 ago. 2022.

UEPG. Catálogo de Cursos 2022. 2022c. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/catalogo-de-cursos-2022/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

UEPG. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. **Quem Somos**, 2022d. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prae/#historia>. Acesso em: 11 out. 2022.

UEPG. Pró-reitoria de extensão e assuntos culturais. **Histórico**, 2022e. Disponível em: <https://www.uepg.br/universidade/#historico>. Acesso em: 07 ago. 2022.

UEPG. Pró-reitoria de extensão e assuntos culturais. **Divisão de Programas, Projetos e Fomentos Extensionistas**, 2022f. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proex/programas-e-projetos/>. Acesso em: 07 ago. 2022.

UNC – Universidad Nacional de Cordoba. Manifesto Liminar, **Manifiesto de la Federación de Córdoba a los hombres libres de Sud América**, Manifiesto de la Federación Universitaria de Cordoba, 1918.

VIEIRA, C. S. **Extensão Universitária: concepções presentes na formalização em propostas e práticas desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná (1968-1987)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

WALSH, C. *et al.* Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra, **EPAAA**, v. 26, n. 83, p. 1-16 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102>. Acesso em: 07 ago. 2022.

YIN, R. **Estudo de Caso**. Planejamento e Método. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANON, D. P. O Processo de Curricularização da Extensão Universitária na Formação de Licenciados na UEPG. Tese (Doutorado em Educação), Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PRIMEIROS E QUARTOS
ANOS DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG**

MEMÓRIA DA REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG 2021- 2022 A PARTIR DA PERSPECTIVA DISCENTE (Para Estudantes da Graduação)

Estudantes dos Cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, este formulário tem como objetivo solicitar a sua colaboração para esta pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no estado do Paraná, intitulada CURRÍCULO E MEMÓRIA: possibilidades a partir da representação discente egressa na reformulação curricular dos cursos de letras da UEPG, de autoria de Clara do Prado Patrício, com a orientação da Profa. Lígia Paula Couto.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Participantes,

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contém explicações sobre o estudo que te convido a participar, intitulado "CURRÍCULO E MEMÓRIA: possibilidades a partir da representação discente egressa na reformulação curricular dos cursos de letras da UEPG". Eu, Clara, autora da pesquisa, atuo também como representante discente egressa da Comissão de Reformulação Curricular dos Cursos de Letras, e desenvolvo este trabalho tendo como objetivo escrever a memória deste processo que discute e constrói a nova proposta curricular.

A Memória, neste trabalho, compreende uma prática que parte da experiência, e das marcas individuais e coletivas que são inscritas, historicamente; e pretende atribuir sentido e compartilhar o objeto sobre o qual se debruça (CALVEIRO, 2006), nesse caso, nosso currículo.

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler todo o conteúdo e poderá entrar em contato com a equipe deste estudo em qualquer momento, e em todas suas etapas (antes, durante e depois).

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, eles mostrarão apenas os resultados, sem divulgar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Sua participação consiste em responder um questionário composto por perguntas objetivas e descritivas.

Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar, e poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis.



07/08/2022 18:43 MEMÓRIA DA REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG 2021-2022 A PARTIR DA PERSPECTIVA ...

Contato:
Clara do Prado (Pesquisadora)
(42) 99960-8634
clappatricio@gmail.com
Lígia Paula Couto (Orientadora)
ligiacouto@uepg.br

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição.

 clappatricio@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



*Obrigatório

Como é seu nome? (ele não será divulgado, essa pergunta serve para evitar respostas em duplicata) *

Sua resposta

Qual é seu e-mail? *

Sua resposta

Qual é o seu celular?

Sua resposta

Você declara estar ciente dos objetivos desta pesquisa, da utilização dos dados, * e concorda com o TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TCLE)?

- Eu autorizo a utilização das minhas respostas para pesquisa e divulgação.
- Eu não autorizo a utilização das minhas respostas para pesquisa e divulgação.



07/08/2022 18:43 MEMÓRIA DA REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG 2021-2022 A PARTIR DA PERSPECTIVA ...

Seu nome, ou o nome/forma de identificação que deseja que conste na pesquisa
(caso não responda, utilizaremos uma forma padrão de designação):

Sua resposta

Próxima

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



MEMÓRIA DA REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG 2021- 2022 A PARTIR DA PERSPECTIVA DISCENTE (Para Estudantes da Graduação)

 clappatricio@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



Extensão nos Cursos de Letras - UEPG

Nesta seção, as perguntas têm como objetivo compreender qual é a percepção e a participação de estudantes dos cursos de letras em projetos ou programas de extensão.

Em que turma você está (ano, turno e idioma)?

Sua resposta

O que você entende como extensão universitária?

Sua resposta

Você já participou de eventos, ou outros espaços acadêmicos, na UEPG, que tinham como tema extensão universitária?

Sua resposta



07/08/2022 18:44

MEMÓRIA DA REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG 2021-2022 A PARTIR DA PERSPECTIVA ...

Durante o curso, alguém conversou com você e sua turma sobre extensão universitária? (podem ser docentes, colegas estudantes, ou outras pessoas da UEPG).

Sua resposta

Você já participou de algum programa ou projeto de extensão universitária? Se sim, qual; se não, por quê.

Sua resposta

Se você está no terceiro ou quarto ano e/ou participa dos projetos de prática III e IV, por favor, responda: Você considera os projetos de prática atividades extensionistas? Justifique e, se sentir à vontade, compartilhe em qual projeto você se inscreveu.

Sua resposta

Ainda sobre os projetos de prática: Por que você escolheu se inscrever no grupo que participa?

Sua resposta

Quais programas e projetos de extensão universitária vinculados ao Curso de Letras você conhece?

Sua resposta



07/08/2022 18:44

MEMÓRIA DA REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG 2021-2022 A PARTIR DA PERSPECTIVA ...

Você conhece programas e projetos de extensão vinculados a outros cursos?
Quais?

Sua resposta

Para você, qual é o papel da extensão universitária?

Sua resposta

Você já ouviu falar sobre "curricularização da extensão"? Se sim, o que você sabe
sobre esse termo?

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO NOS
PRIMEIROS E QUARTOS ANOS**

- Confirmação do horário para a aplicação com a professora responsável pela turma aproximadamente 15 minutos antes do horário combinado e pedido do link para acesso à sala virtual;
- Acesso à sala virtual no horário combinado;
- Acompanhamento silencioso da introdução da aula ou apresentação minha, feita pela professora;
- Quando indicado, início da aplicação:
 - (1) apresentação da pesquisadora;
 - (2) apresentação da pesquisa indicando tema, objetivos e metodologia;
 - (3) verificar se há alguma dúvida;
 - (4) apresentação do questionário por compartilhamento de tela e leitura do TCLE, e explicar que há 2 seções;
 - (5) verificar se há alguma dúvida sobre o procedimento de coleta de dados ou perguntas, sem indicar respostas para as questões propostas, nem indicar a opinião da pesquisadora sobre o tema;
 - (6) compartilhamento do link via chat;
 - (7) verificação com a turma do recebimento e acesso ao questionário;
 - (8) aplicação do questionário durante a aula, em silêncio, podendo atender a dúvidas, preferencialmente técnicas;
 - (9) quando do recebimento do primeiro questionário – que pode ser verificado no Google Formulários, informar o respondente na sala e agradecer a participação;
 - (10) Repetir o procedimento até a última participação.
 - (11) Verificar se todas as respostas foram registradas no Google Formulários;
 - (12) Verificar se há alguma dúvida;
 - (13) Agradecer e disponibilizar o telefone e e-mail para contato via chat.