



**Universidade Católica do Salvador**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**  
**Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania**

**CHRISTIANE ANDRADE REGIS TAVARES**

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM UMA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA BRASILEIRA: RECORTES, REMENDOS E COSTURAS  
DE PROCESSO FORMATIVO COMO REQUISITO PARA O  
CUMPRIMENTO DO PAPEL SOCIAL INSTITUCIONAL**

**SALVADOR-BA  
2021**

**CHRISTIANE ANDRADE REGIS TAVARES**

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM UMA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA BRASILEIRA: RECORTES, REMENDOS E COSTURAS  
DE PROCESSO FORMATIVO COMO REQUISITO PARA O  
CUMPRIMENTO DO PAPEL SOCIAL INSTITUCIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Dra. Katia Siqueira de Freitas

**SALVADOR-BA  
2021**

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

T231 Tavares, Christiane Andrade Regis

Extensão universitária em uma Universidade Católica Brasileira: recortes, remendos e costuras de processo formativo como requisito para o cumprimento do papel social institucional / Christiane Andrade Regis Tavares. \_\_ Salvador, 2021. 159 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kátia Siqueira de Freitas.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Extensão universitária 2. Universidade Católica. 3. Formação do sujeito  
4. Transformação social I. Freitas, Kátia Siqueira – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 378.147(813.8)

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'A. P.', is centered on a light blue rectangular background.

Aos professores e professoras, que diante das intempéries fraquejam,  
se revoltam, entristecem e lutam incansavelmente  
na esperança de dias melhores.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer pode parecer um ato fácil, mas no momento em que muitos fazem parte de uma caminhada, torna-se um momento difícil em que lembranças e recordações são necessárias para eternizar aqueles que sempre estiveram ao seu lado.

Agradeço:

A Deus pela vida e tudo o que ocorreu até aqui, pois sou a soma de todas as vitórias e derrotas;

A Miguel, filho amado, pelo amor, carinho e pelas semanas distantes, momentos de ausência e de dificuldades. Estamos juntos onde formos!

Aos meus pais Carlos Magno Regis (in memoriam), que não pôde me ver chegar até aqui e Joselita de Andrade Regis que esteve sempre ao meu lado;

Aos meus irmãos, Ana Carla, Cleberson, Quelma e Diego, pelo apoio incondicional, cada um ao seu modo, me fortaleceu e me ensinou;

Ao meu cunhado Leandro, que me acompanhou e acolheu em todos os momentos da caminhada;

Aos sobrinhos queridos: Jonatas, Heitor, Isabela e Davi, pois a alegria de vocês é alimento para a alma!

A Danilo e Érika Martins, Rafael e Jaqueline Fritchz, em nome dos amigos que estiveram presentes em todos os momentos com apoio, abraço e cuidado comigo e Miguel

À Universidade do Estado da Bahia, Campus IX, pelo investimento em minha formação desde os anos de graduação, e hoje, por meio da Bolsa PAC-DT, em nome das colegas/amigas Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, Simone Leal Sousa Coité e Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz, que estiveram ao meu lado desde o começo da caminhada. Minha vida não foi mais a mesma depois da universidade!

À Universidade Católica do Salvador, pela acolhida e formação. A aprendizagem vai muito além dos conhecimentos teóricos!

Agradecimento especial à minha professora orientadora Dra. Katia Siqueira de Freitas, pela trajetória de 10 anos juntas, que muitas vezes acreditou em mim mais do que eu mesma. Deu-me a mão, no início, e não largou até o momento! Muito obrigada!

Aos professores do Programa em Políticas Sociais e Cidadania, em nome da Prof<sup>a</sup>. Anete Ivo, que conduzem nossa formação com o rigor da academia e a empatia dos sábios;

Aos colegas de turma em nome de Marinalva Batista, que estiveram ao meu lado nos momentos de estudo, risadas, congressos e na acolhida das viagens semanais Barreiras-Salvador-Barreiras. Vocês foram muito importantes!

Ao Programa Família na Sociedade Contemporânea, em nome da Prof<sup>a</sup>. Vanessa Cavalcanti, que além de me proporcionar conhecimentos acerca da família, gênero e violência, mudou minha vida e impulsionou decisões tomadas no decorrer do curso! Sou outra mulher depois de você! Gratidão!

Às professoras da banca avaliadora, Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, Kátia Oliver de Sá, Maria de Fátima Pessôa Lepkson e Maria Roseli Gomes Brito de Sá, pelos valiosos ensinamentos e pela forma com que os colocaram diante de mim.

Por fim, não posso deixar de agradecer aos funcionários da UCSal e todas as pessoas que encontrei no percurso de Barreiras a Salvador;

E como a caminhada não terminou aqui, espero que em breve possamos nos abraçar de verdade!

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser em busca de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Paulo Freire

## RESUMO

A tese intitulada “Extensão universitária em uma universidade católica brasileira: recortes, remendos e costuras de processo formativo como requisito para o cumprimento do papel social da universidade”- entre 2015 e 2020 - tem como problema “Como a extensão universitária na Universidade Católica do Salvador (UCSal) atua na formação do sujeito, enquanto cumpre sua função social na condição de instituição comunitária, confessional e filantrópica, no período compreendido entre 2015 e 2020?” A pesquisa teve como unidade de estudo um curso de extensão oferecido Pro Bone para gestores e educadores do município de Salvador pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL. A metodologia de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, contou com análise bibliográfica, documental, realização de entrevista com a Pró-Reitora de Extensão e Ação Comunitária, bem como questionários aplicados à Coordenadora de Extensão, Coordenadora do curso de extensão, gestores escolares participantes do curso e professores formadores. O objetivo geral buscou “analisar a dimensão formativa da extensão universitária na Universidade Católica do Salvador (UCSal) no cumprimento de sua função social enquanto instituição comunitária, confessional e filantrópica, no período compreendido entre 2015 e 2020”. Os objetivos específicos almejam: i) discutir o papel da extensão universitária na UCSal enquanto instituição comunitária, confessional e filantrópica, apontando seus desdobramentos na identidade institucional; ii) Examinar as diretrizes acadêmicas de extensão da UCSal, nos anos compreendidos entre 2015 e 2020, enunciando convergências, divergências e contradições com a PNEU/2021 e Resolução nº 7/2018; e iii) Investigar o curso de extensão “Atualização para gestores escolares da Gerência Regional de Educação de Cajazeiras da Secretaria Municipal de Salvador - SMED”, realizado em 2018”, evidenciando possibilidades, contribuições e limitações do curso na formação do sujeito. As inferências voltam-se para a confirmação da tese de que é, também, por meio da extensão universitária que a universidade católica cumpre sua função social, mediante formação do sujeito que transformará o contexto em que está inserido. O texto revela a trajetória de universidades, da extensão no cenário da universidade, a extensão e sua relação com a identidade da universidade católica no Brasil, com destaque para os recortes históricos, os remendos produzidos pelas políticas e pesquisas e as costuras ao entrar no campo empírico. A extensão universitária, concebida como dimensão acadêmica atrelada ao ensino e à pesquisa encontra-se em via de consolidação de um processo que tem como foco a formação do sujeito, sendo um dos meios pelos quais a universidade católica cumpre sua função social. O curso impactou positivamente na vida profissional dos participantes, resultando em progressão funcional e melhoria salarial.

**Palavras-chave:** extensão universitária; Universidade Católica; formação do sujeito; transformação social.

## ABSTRACT

The thesis entitled "University extension in a Brazilian Catholic university: cutouts, patches and seams of the training process as a requirement for the fulfillment of the university's social role" - between 2015 and 2020 has the problem of "How university extension at the Catholic University of Salvador (UCSal) acts in the formation of the subject, while fulfilling its social function as a community, confessional and philanthropic institution, in the period between 2015 and 2020?" The research unit of study was an extension course offered pro bone for managers and educators in the city of Salvador by the Catholic University of Salvador - UCSAL. The qualitative methodology, of the case study type, included bibliographic and documentary analysis, interviews with the Dean of Extension and Community Action, and questionnaires applied to the Extension Coordinator, Extension Course Coordinator, participating school managers the course and teacher trainers. The general objective sought "to analyze the formative dimension of university extension at the Catholic University of Salvador (UCSal) in the fulfillment of its social function as a community, confessional and philanthropic institution, in the period between 2015 and 2020". The specific objectives aimed at i) discussing the role of university extension at UCSal as a community, confessional and philanthropic institution, pointing out its implications for institutional identity; ii) Examine UCSal's academic extension guidelines, in the years between 2015 and 2020, enunciating convergences, divergences and contradictions with PNEU/2021 and Resolution No. 7/2018, and iii) Investigate the extension course "Update for school managers of the Regional Management of Education of Cajazeiras of the Municipal Secretariat of Salvador - SMED", held in 2018", showing possibilities, contributions and limitations of the course in the training of the subject. The inferences are aimed at confirming the thesis that it is also through the university extension that the Catholic university fulfills its social function, through the formation of the subject, which will transform the context in which it is inserted. The text reveals the trajectory of universities, extension in the context of the university, extension and its relationship with the identity of the Catholic university in Brazil, highlighting the historical cuts, the patches produced by policies and research and the seams when entering the field empirical. The university extension, conceived as an academic dimension linked to teaching and research, is in the process of consolidating a process that focuses on the formation of the subject, being one of the means by which the Catholic university fulfills its social function. The course had a positive impact on the professional life of the participants, resulting in functional progression and salary improvement.

**Keywords:** university extension; Catholic University; subject formation; social transformation.

## RESUMEN

La tesis titulada "Extensión universitaria en una universidad católica brasileña: recortes, parches y costuras del proceso de formación como requisito para el cumplimiento del rol social de la universidad" - entre 2015 y 2020 tiene el problema de "Cómo la extensión universitaria en la Universidad Católica de Salvador (UCSal) actúa en la formación del sujeto, cumpliendo con su función social como institución comunitaria, confesional y filantrópica, en el período comprendido entre 2015 y 2020? " La unidad de estudio de la investigación fue un curso de extensión ofrecido pro hueso para gerentes y educadores en la ciudad de Salvador por la Universidad Católica de Salvador - UCSAL. La metodología cualitativa, del tipo estudio de caso, incluyó análisis bibliográfico y documental, entrevistas con el Decano de Extensión y Acción Comunitaria, y cuestionarios aplicados al Coordinador de Extensión, Coordinador del Curso de Extensión, los responsables escolares participantes del curso y los formadores de docentes. El objetivo general buscó "analizar la dimensión formativa de la extensión universitaria en la Universidad Católica del Salvador (UCSal) en el cumplimiento de su función social como institución comunitaria, confesional y filantrópica, en el período comprendido entre 2015 y 2020". Los objetivos específicos apuntaban a i) discutir el rol de la extensión universitaria en UCSal como institución comunitaria, confesional y filantrópica, señalando sus implicaciones para la identidad institucional; ii) Examinar los lineamientos de extensión académica de UCSal, en los años entre 2015 y 2020, enunciando convergencias, divergencias y contradicciones con el PNEU / 2021 y la Resolución No. 7/2018, y iii) Investigar el curso de extensión "Actualización para gerentes escolares de la Gerencia Regional de Educación de Cajazeiras de la Secretaría Municipal de Salvador - SMED ", realizado en 2018", mostrando posibilidades, aportes y limitaciones del curso en la formación de la asignatura. Las inferencias tienen como objetivo confirmar la tesis de que es también a través de la extensión universitaria que la universidad católica cumple su función social, a través de la formación del sujeto, que transformará el contexto en el que se inserta. El texto revela la trayectoria de las universidades, la extensión en el contexto de la universidad, la extensión y su relación con la identidad de la universidad católica en Brasil, destacando los cortes históricos, los parches producidos por las políticas y la investigación y las costuras al ingresar al campo empírico. La extensión universitaria, concebida como una dimensión académica ligada a la docencia y la investigación, está en proceso de consolidar un proceso que se centra en la formación de la asignatura, siendo uno de los medios por los que la universidad católica cumple su función social. El curso tuvo un impacto positivo en la vida profesional de los participantes, resultando en progresión funcional y mejora salarial.

**Palabras clave:** extensión universitária; Universidad Católica; formación de sujetos; transformación social.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Universidade e sociedade.....	31
<b>Quadro 2 -</b>	Associações Católicas Brasileiras.....	45
<b>Quadro 3 -</b>	Organização Acadêmica: Universidades Católicas no Brasil.....	67
<b>Quadro 4 -</b>	Contribuições do curso de extensão.....	122
<b>Quadro 5 -</b>	Incidência de categorias nas declarações dos gestores escolares.....	122
<b>Quadro 6 -</b>	Contribuições do curso de extensão pelos professores formadores.....	125
<b>Quadro 7 -</b>	Incidência de categorias nas declarações dos professores formadores.	126
<b>Quadro 8 -</b>	Desafios à participação dos gestores no curso de extensão.....	140
<b>Quadro 9 -</b>	Desafios à participação apontada pelos professores formadores no curso de extensão.....	141
<b>Quadro 10 -</b>	Declarações livres sobre o curso de extensão – gestores .....	142
<b>Quadro 11 -</b>	Declarações livres sobre o curso de extensão – professores formadores.....	143

### LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Sociedade e universidade.....	72
<b>Figura 2 -</b>	Políticas educacionais que tratam da extensão universitária.....	74
<b>Figura 3 -</b>	Universidades católicas no Brasil.....	92
<b>Figura 4 -</b>	Fluxograma da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária.....	102

### LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 -</b>	Gênero dos participantes.....	112
<b>Gráfico 2 -</b>	Faixa etária dos participantes .....	113

<b>Gráfico 3 -</b>	Formação dos participantes em nível de graduação .....	113
<b>Gráfico 4 -</b>	Formação dos participantes em nível de pós-graduação lato sensu....	114
<b>Gráfico 5 -</b>	Formação dos participantes – mestrado .....	115
<b>Gráfico 6 -</b>	Vínculo dos professores formadores .....	116
<b>Gráfico 7 -</b>	Conceito de extensão universitária .....	117
<b>Gráfico 8 -</b>	Contribuição da extensão à formação do sujeito .....	120
<b>Gráfico 9 -</b>	Produção de conhecimentos novos resultantes dos estudos teóricos aliados à realidade dos participantes .....	128
<b>Gráfico 10 -</b>	Produção e socialização de conhecimentos de áreas distintas do saber no decorrer do curso .....	130
<b>Gráfico 11 -</b>	Interação e troca de conhecimentos entre participantes de formações distintas .....	131
<b>Gráfico 12 -</b>	Emprego de metodologias que estimularam a participação .....	132
<b>Gráfico 13 -</b>	Metodologias que promoveram a relação entre teoria e prática .....	133
		134
<b>Gráfico 14 -</b>	Abordagem de problemas pertinentes ao campo de atuação dos gestores .....	153
<b>Gráfico 15 -</b>	Participação da escolha de temas e conteúdos .....	136
<b>Gráfico 16 -</b>	Estudos teóricos articulados à realidade das escolas municipais de Cajazeiras (Salvador - Bahia) .....	137
<b>Gráfico 17 -</b>	Produção acadêmica para a socialização dos resultados do curso de extensão .....	138
<b>Gráfico 18 -</b>	Produção de mudanças na realidade a partir da participação do curso de extensão .....	139

## LISTA DE TABELA

<b>Tabela 1 -</b> Instituições de ensino superior por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa – Brasil 2019 .....	55
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

- ABRUC - Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior
- AOC - Ação Católica Operária
- CES - Câmara de Ensino Superior
- CPCs - Centros Populares de Cultura
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
- CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- CF - Constituição Federal
- CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
- DSI - Doutrina Social da Igreja
- FORPROEX - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas
- FOREXT - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária
- FOREXP - Fórum Nacional de Extensão
- IC - Igreja Católica
- IGC - Índice Geral de Cursos
- ICES - Instituições Comunitárias de Educação Superior
- JAC - Juventude Agrária Católica
- JEC - Juventude Estudantil Católica
- JIC - Juventude Independente Católica
- JOC - Juventude Operária Católica
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MPC - Movimentos Populares de Cultura
- PNE - Plano Nacional de Educação

- PNEU - Política Nacional de Extensão Universitária  
 PUC - Pontifícia Universidade Católica  
 RENEX - Rede Nacional de Extensão Universitária  
 SMED - Secretaria Municipal de Educação

## **SUMÁRIO**

### **INTRODUÇÃO**

- 1.1 A VIDA, A ACADEMIA, A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO ..... 17  
 1.2 O OBJETO DE ESTUDO OU O ESTUDO DO OBJETO? REFLEXÕES  
 PRELIMINARES E DELINEAMENTO DA PESQUISA..... 20  
 1.3 DIRETRIZES E ESTRUTURA DA TESE ..... 22

### **CAPÍTULO II**

2. PERCURSO METODOLÓGICO: ENCONTROS DE UM CAMINHAR..... 25

### **CAPÍTULO III**

3. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A UNIVERSIDADE: RECORTES E  
 REMENDOS DE PROCESSO FORMATIVO, CONSTRUÇÃO DE  
 CONHECIMENTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....  
 3.1 UNIVERSIDADE, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DO SUJEITO..... 31  
 3.2 UNIVERSIDADE CATÓLICA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:  
 CAMINHOS ENTRECruzADOS ..... 41  
 3.3 FORMAÇÃO DO SUJEITO E COMPROMISSO SOCIAL: DESAFIOS À  
 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ..... 77

### **CAPÍTULO IV**

4. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO  
 SALVADOR (UCSAL): COSTURAS DE UM PROCESO EM  
 CONSOLIDAÇÃO .....  
 4.1 IDENTIDADE DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR (UCSAL) E  
 A EXTENSÃO.....

- CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 145**

## **INTRODUÇÃO**

1.1	A VIDA, A ACADEMIA, A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO .....	17
1.2	O OBJETO DE ESTUDO OU O ESTUDO DO OBJETO? REFLEXÕES 20 PRELIMINARES E DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	
1.3	DIRETRIZES E ESTRUTURA DA TESE .....	22
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>

Somos assim: sonhamos o voo, mas tememos a altura. Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio. Porque é só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Mas é isso o que tememos: o não ter certezas. Por isso trocamos o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram.

Os irmãos Karamazov por Fiódor Dostoiévski

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 A VIDA, A ACADEMIA, A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO: TESSITURAS DE PERCURSOS ENTRELACADOS

Apresentar-me em um trabalho acadêmico nunca esteve presente em minhas produções, pois o fato de “pôr-me diante, na presença de expor-me à vista, de mostrar-me”, sempre provocou-me inquietações e reflexões acerca do sentido, do significado desse desnudar-me para o texto e minhas produções, para os que analisarão o trabalho e para os que dele se utilizarão como fonte de estudo. Hoje compreendo a necessidade da apresentação, por concebê-la como um momento e um espaço de singularização do trabalho acadêmico, de síntese do resultado da trajetória pessoal, acadêmica e profissional do pesquisador enquanto dimensões que fazem parte da unidade do ser. Assim, como na epígrafe que inicia o texto, em que Dostoiévski destaca o lugar das incertezas e das certezas, lancei-me no vazio a fim de usufruir da liberdade de singularizar-me a partir dos estudos, vivências e pesquisas, que foram condutoras na elaboração da tese, constituindo momento e espaço de enfrentamento de incertezas inerentes à minha trajetória não linear de vida, formação e atuação profissional.

Nos caminhos da pesquisa se descobre que o percurso é constante, não linear, dinâmico, fértil e assustador, ao mesmo tempo em que se confunde com a vida. As descobertas são decorrentes de uma curiosidade que ultrapassa a ingenuidade da infância e torna-se geradora de maturidade diante da realidade que nos encontramos inseridos na fase adulta. A curiosidade leva-nos às dúvidas, à pesquisa, à formação acadêmica e hoje inicio esse texto com reflexões e inferências decorrentes de minha trajetória de vida-formação e investigação realizada no percurso acadêmico construído no Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania.

Atrelada às vivências, aos estudos, entendimentos e, sobretudo, ao olhar como pesquisadora, para chegar até aqui foi necessário conceber-me como sujeito em transitoriedade, em processo que compartilha o que sabe e aprende com o outro, com a realidade e a transforma, muitas vezes sem se dar conta da generosidade e da grandiosidade da educação na vida das pessoas. E dessa forma, a tessitura inicia-se com minha trajetória de vida e entrelaces formativos e profissionais.

Nascida em 08 de abril de 1977 na cidade de Barreiras, interior da Bahia, em uma família de 5 irmãos, tive uma infância simples, mas com a liberdade dos que têm a

oportunidade de crescer em uma pequena cidade do interior. A leitura foi o meio pelo qual consegui ultrapassar certas limitações que ainda hoje estão presentes na vida dos que residem nas cidades mais distantes dos centros urbanos. Dessa forma, a curiosidade para descobrir o mundo e saber o que podia esperar além dos limites e contornos da cidade de Barreiras foi alimentada pela leitura.

No Ensino Médio, o curso de magistério foi uma caminhada importante para a ampliação do olhar sobre o mundo, pois entre 1992 e 1994 a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) formou suas primeiras turmas, contribuindo para minha formação em razão da presença dos estudantes de pedagogia, uma vez que realizaram seus estágios curriculares no Colégio Estadual Antônio Geraldo. O contato com as alunas da Uneb, em estágio, me despertou para além do segundo grau e, mesmo sem saber o que era a “universidade” e qual o seu papel na vida das pessoas e da sociedade, queria estar lá, viver aquela realidade. Em 1995 iniciei o curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, Campus IX, e tive a felicidade de encontrar-me com algumas professoras das quais fui aluna no primeiro e segundo graus, muitas delas realizando seus estágios de graduação.

Tudo começou ao mesmo tempo! A entrada no curso de Pedagogia, o estudo noturno e o início do trabalho como professora em uma escola primária da rede particular de ensino, paralelo aos estudos teóricos iniciais, me possibilitaram enxergar outras realidades, pontos de vista e experiências que produziram um significado ímpar na minha formação. Estudar e trabalhar ao mesmo tempo não é fácil, como tudo em minha vida, mas foi meu diferencial formativo em virtude das relações estabelecidas no decorrer das vivências acadêmicas e profissionais. A concomitância dos estudos e atividade profissional fomentou questionamentos sobre minha prática, assim como a oportunidade de realizar experimentos teórico-metodológicos e reflexões, que hoje vejo o quanto foram importantes e contribuíram para meu amadurecimento acadêmico e pessoal.

Enquanto aluna do curso de Pedagogia, me encantei com a extensão, mas em razão das limitações de horário, não podia participar das ações com frequência. Participava de eventos, cursos, oficinas e palestras realizados aos finais de semana, além de atuar como voluntária em um projeto de alfabetização de adultos, que me fascinaram. Decidi realizar estágio curricular no projeto Renascer, e após o cumprimento da carga horária continuei com a turma até que ela fosse integrada em escolas da rede de ensino municipal.

Apesar das vivências, experiências e aprendizagens, muitas lacunas, curiosidade e vontade de aprofundar as relações com outras realidades, concluí o curso de pedagogia em 1998. Fiz concurso para professor do Estado da Bahia e, em 1999, comecei como professora

do Ensino Médio no ano 2000, mesmo ano que iniciei uma pós-graduação em Orientação Educacional. O percurso na especialização encaminhou-me para a pesquisa, ao mesmo tempo em que me apresentou colegas, hoje amigos e amigas, que me conduziram à docência no ensino superior. Ainda sem experiência, a faculdade privada me proporcionou vivências em ações extensionistas como cursos de curta duração, oficinas, projetos assistenciais e eventos.

A partir das vivências na universidade pública, pude refletir um pouco mais sobre o que estava fazendo e o significado das respectivas vivências na minha vida, formação e atuação profissional. Em 2002 fui aprovada no concurso público para docente da Universidade do Estado da Bahia, Campus IX, instituição onde realizei a graduação em Pedagogia. Ao tomar posse em 2004, iniciei uma nova jornada de descobertas, pois a realidade que conhecia até então se referia a instituições de ensino superior privadas.

Do ensino na graduação aos primeiros passos na extensão, fui aos poucos me aproximando da Pós-Graduação *stricto sensu* e, ao participar de uma jornada de extensão em 2009 na Universidade Estadual de Feira de Santana (UESF), voltei meu olhar para o curso Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), por meio de palestras de egressos do referido curso.

Em 2010 ingressei no mestrado, e os questionamentos e inquietações acerca da extensão nas faculdades privadas e universidade pública impulsionaram os estudos. O objeto de estudo e o percurso da pesquisa foram construídos ainda no primeiro ano, por estar mais próxima da realidade estudada e da literatura produzida, abordando em sua maioria a realidade e o contexto da universidade pública brasileira. Sendo assim, a pesquisa orientada pela professora Kátia Siqueira de Freitas apresentou-me um caminho formativo que não conhecia. Concluí o mestrado em maio de 2012 e os estudos sobre a extensão e as ações comunitárias continuaram ao lado do ensino e da pesquisa num cotidiano que me conduziu ao doutorado.

## 1.2 O OBJETO DE ESTUDO E O ESTUDO DO OBJETO: REFLEXÕES PRELIMINARES E DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

A universidade brasileira se constituiu em momento tardio, se comparada à criação das primeiras universidades no mundo. O que ainda precisa ser discutido acerca desta instituição é uma questão que se coloca no cotidiano da vida acadêmica, tendo em vista a necessidade de ampliação do conhecimento sobre sua natureza, papel formativo e social, bem como sua

relação com as demais instituições de Ensino Superior e com o Estado e sociedade. Assim, a extensão universitária enquanto dimensão acadêmica ainda carece de estudos, a fim de acompanhar sua evolução no campo institucional, importância na formação do sujeito e cumprimento do papel social da universidade diante do contexto em que está inserida.

Das primeiras iniciativas, com a finalidade de sistematização e produção de saberes, até a criação da universidade propriamente dita, muitas instituições se empenharam nesta tarefa. As primeiras universidades criadas na Idade Média (Séc. 476 d.C. - 1.453 d. C.)<sup>1</sup>, no mundo ocidental, se encontravam atreladas ao domínio religioso católico que atuava na formação do sujeito, ao passo que cumpria seu papel caritativo. A partir da criação da universidade no mundo Ocidental em 1088 e sua consolidação através dos tempos, faz-se necessário compreender o lugar da extensão na universidade e sua relação com a Igreja, refletindo sobre esta relação na construção da identidade de universidades comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Reflexões iniciais que fomentaram questionamentos e subsidiaram o delineamento da investigação estão voltadas à situação atual da extensão universitária no contexto social, político, econômico e cultural brasileiro, e as tensões com o sistema educacional nacional. A publicação da Política Nacional de Extensão Universitária em 2012, do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) e da Resolução nº 7, de novembro de 2018 (CNE/CES) comprovam a evolução no tratamento à extensão universitária em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, ampliando a discussão para além das universidades públicas (federais e estaduais) e alcançando as instituições privadas e as comunitárias dentro deste segmento. Por ser campo fértil de investigação, o estudo pressupõe a ampliação para o entendimento da relação entre a Política extensionista na esfera nacional e as diretrizes acadêmicas de extensão de uma universidade católica brasileira, enquanto instituição comunitária, confessional e filantrópica.

Na atualidade, face à crise da democracia, a extensão universitária ganhou notoriedade como espaço de interlocução entre universidade e sociedade. Apesar da persistência de práticas assistenciais, a extensão é hoje concebida sob ótica diversa à que se constituiu ao longo do tempo. Produção do conhecimento, formação do sujeito na perspectiva humana, profissional, cidadã, processo cultural e interação com a sociedade são alguns aspectos que fazem parte do entendimento contemporâneo, consolidado por meio das políticas vigentes. Marcos regulatórios, produzidos democraticamente por entidades associativas, instituições de

---

<sup>1</sup>A periodização histórica define o ano 4.000 a.C. como o início da Antiguidade, de 476 a 1453 Idade Média, a Idade Moderna de 1453 a 1789 e a partir desse ano Idade Contemporânea.

ensino superior e o próprio Estado, apresentaram o conceito extensão com unidade para que as instituições pudessem reformular seus projetos institucionais, pedagógicos e curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação, para adequar-se à Política Nacional de Extensão Universitária/2012 e ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

Os estudos sobre o tema estão em evolução em relação à compreensão da natureza extensionista, historicidade e políticas, o que contribui para o aprofundamento da questão, elevando-a ao mesmo grau de importância atribuído ao ensino e à pesquisa. Conforme estudos preliminares no banco de dissertações e teses da Plataforma Sucupira e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), criada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), até 2020 foram publicadas 2.578 dissertações e 1.231 teses, e 206 dissertações e 60 teses, localizadas com o emprego do descritor “Extensão Universitária”.

Foram, também, identificados 61 periódicos brasileiros que tratam da extensão e que segundo os marcos de criação e funcionamento ainda estão em expansão e consolidação. Enquanto veículo de socialização dos estudos, os periódicos possuem uma inserção mais rápida, tendo em vista o período para avaliação e publicação, se for comparado às teses e dissertações. As publicações nos periódicos pesquisados abrangem campos distintos do conhecimento que correspondem às áreas definidas na PNEU/2012, com discussões teóricas, relatos de experiências e resenhas.

A extensão na universidade católica precisa ser melhor compreendida, pois é elemento basilar à construção da identidade de IES comunitárias, confessionais e filantrópicas. No Brasil, as universidades comunitárias, dentre elas a católica, ganharam força institucional a partir dos anos 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, dos anos 1990 aos dias atuais, o crescimento do número de IES privadas, decorrente da demanda gerada pelo exíguo número de vagas nas universidades públicas. Em virtude das mudanças contemporâneas, as IES brasileiras encontram-se em vias de consolidação das Diretrizes para Curriculares da Extensão Univeritária (DCEU), a ser finalizada em 19 de dezembro de 2022<sup>2</sup>; decorre a importância e a necessidade de investigação que contribua com avanços no estudo sobre o objeto e conhecimento acadêmico.

### 1.3 DIRETRIZES E ESTRUTURA DA TESE

---

<sup>2</sup>O Decreto de 24 de dezembro de 2020 do Ministro da Educação, assinado pelo Ministro Milton Ribeiro amplia o prazo estabelecido pela Resolução nº 7 CNE/CES de 18 de dezembro de 2018.

Os estudos preliminares compuseram o referencial necessário à construção do objeto investigado, partindo do pressuposto que: a) a extensão promove a interação entre universidade e sociedade, a fim de conhecer os problemas sociais e intervir com finalidade de promoção de justiça social; b) a formação do aluno na universidade dá-se por meio da tríade ensino-pesquisa-extensão; c) a extensão consiste num processo com foco na aprendizagem; d) oportuniza a construção dialógica e reflexiva entre conhecimentos distintos e resultantes da interação entre saberes populares e científicos (relação teoria e prática), além de e) potencializa aprendizagem no decorrer da formação do aluno em interação com a sociedade. A investigação foi aos poucos possibilitando a construção do panorama extensionista brasileiro, pontuando contextos, momentos e discussões que resultaram na compreensão ampliada do processo formativo dos estudantes na universidade. A pauta formativa coloca a extensão como dinâmica acadêmica atrelada ao ensino e à pesquisa em parâmetros equivalentes, requerendo, ao mesmo tempo, das comunidades acadêmicas, mudanças em relação à compreensão e efetivação de marcos e procedimentos regulatórios institucionais para que efetivamente façam cumprir o ideal de indissociabilidade e formação integral no ensino superior.

Diante dos pressupostos enunciados, a investigação teve como foco o caráter formativo da extensão no âmbito da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Ao passo que possibilita a formação do estudante, contribui para o cumprimento da função social da instituição, que historicamente é um dos meios pelos quais as instituições católicas materializam na sociedade o propósito educativo da igreja na condição de missão educadora e evangelizadora<sup>3</sup>. Assim, a extensão é um dos elementos edificadores da identidade da UC congregando identidade da comunidade, sujeitos e relações que traduzem a essência institucional.

A questão investigada pressupõe o estudo das diretrizes acadêmicas de extensão da Ucsal em adequação às políticas educacionais mais amplas, que estabelece a natureza epistemológica da extensão enquanto processo formativo.

Para tanto, o problema consiste em saber: Como a extensão universitária na Universidade Católica do Salvador (UCSal), ao lado do ensino e da pesquisa, atua na formação do sujeito, enquanto cumpre sua função social na condição de instituição comunitária, confessional e filantrópica, no período compreendido entre 2015 e 2020?

---

<sup>3</sup> A missão evangelizadora na universidade católica está atrelada tanto à educação dos sujeitos quanto à difusão dos ideais e princípios católicos, com observância e respeito aos campos do saber.

A tese de que é, também, por meio da extensão que a universidade católica cumpre sua função social, mediante formação do sujeito e contribuições que poderão transformar o contexto social, coloca-a em patamar equivalente ao ensino e à pesquisa. Situar a extensão em parâmetros equivalentes às demais dimensões requereu mobilização de esforços para trilhar o percurso conceitual, no intuito de que num primeiro momento um dos inúmeros desafios esteve e ainda está centrado na concepção e no entendimento, o que implica em mudança cultural dos envolvidos. Mediante formulação de políticas, diretrizes e procedimentos institucionais, é possível desenvolver processos institucionais que convirjam para a aprendizagem dos estudantes para que ensino, pesquisa e extensão sejam partícipes e dimensões integradoras de um mesmo corpus.

Diante da tese anunciada, o objetivo geral consistiu em: Analisar a dimensão formativa da extensão universitária na Universidade Católica do Salvador (UCSal) no cumprimento de sua função social, enquanto instituição comunitária, confessional e filantrópica, no período compreendido entre 2015 e 2020.

Os desdobramentos do objetivo geral encaminham para que inicialmente pudesse:

- i) Discutir o papel da extensão universitária na UCSal, enquanto instituição comunitária, confessional e filantrópica, apontando seus desdobramentos na identidade institucional;
- ii) Examinar as diretrizes acadêmicas de extensão da UCSal nos anos compreendidos entre 2015 e 2020, enunciando convergências, divergências e contradições com a PNEU/2021 e Resolução nº 7/2018;
- iii) Investigar o curso de extensão *pro Bono* “Atualização para gestores escolares da Gerência Regional de Educação de Cajazeiras da Secretaria Municipal de Salvador - SMED”, realizado em 2018”, evidenciando possibilidades, contribuições e limitações do curso na formação do sujeito.

Em conformidade com a proposição da pesquisa, o capítulo I consiste na introdução que apresenta, em linhas gerais, a trajetória formativo-acadêmica, estudos preliminares, objeto de estudo, problema, objetivo geral, específicos e os encaminhamentos referentes à estrutura do trabalho. O capítulo II discorre sobre o percurso metodológico com os contornos da investigação, enquanto o capítulo III discute a trajetória da extensão universitária com dissertação preliminar acerca da origem da universidade no mundo e no Brasil, para situar o objeto no contexto da educação. Demarcações históricas pontuais subsidiaram as questões colocadas refletindo aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais em consonância com o conteúdo dos marcos regulatórios que explicitam a condição da extensão universitária como

elemento integrante da identidade da UC, e as relações com a Doutrina Social da Igreja, Constituição Apostólica *Veritatis Gaudium*<sup>4</sup> e Lei 12.881/2013 (Lei das Comunitárias), dentre outros.

O capítulo IV discute o objeto de forma mais específica apresentando a extensão universitária no contexto da Universidade Católica do Salvador (UCSal), no período compreendido entre 2015 e 2020. Neste capítulo são apresentadas as análises e inferências referentes aos desdobramentos da política educacional e extensionista no âmbito da instituição, bem como o curso de extensão investigado.

As considerações finais retomam problema, tese proposta, objetivos geral e específicos com as inferências decorrentes dos dados e análises produzidas no percurso investigativo. Observações e encaminhamentos de investigações futuras são apresentadas como forma de ampliação e continuidade dos estudos sobre a “Extensão Universitária”.

---

<sup>4</sup>A Constituição Apostólica *Veritatis Gaudium* foi elaborada pelo Papa Francisco e publicada em 29 de janeiro de 2018.

O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros.

Paulo Freire

## 2 CAPÍTULO - PERCURSO METODOLÓGICO: ENCONTROS DE UM CAMINHAR

A construção do saber na trajetória da humanidade ocorreu por meio de processos distintos, a fim de elaborar explicações sobre a própria realidade. A interação entre contexto e sujeito, e seus pares, mediados pela linguagem, possibilitou o conhecimento de si, da realidade e do outro. Tomando como ponto de partida tal premissa, a não indiferença e a interação entre sujeito e objeto são requisitos para que o objeto seja problematizado, investigado, descoberto e redescoberto no dinâmico contexto em que está inserido.

Na trajetória científica, o objeto de estudo, que é uma construção do pesquisador, é passível de reflexão, questionamento e mudanças, inserido no contexto dinâmico que reflete o fluxo entre o contemporâneo e o remoto. Para Miranda (1999, p. 175) “o conhecer supõe contemporaneidade inicial entre os dados e os sujeitos. Se conseguimos conhecimento de fatos já passados é porque há presença suficiente”. A presencialidade é marcada pela possibilidade de ampliação da investigação, trazendo a ideia de continuidade e constância investigativa.

Os paradigmas científicos foram se configurando de formas distintas, alterando a realidade e sofrendo alterações em decorrência desta. Segundo Galvão (2001) a posição científica válida por muito tempo esteve pautada na ideia de que as teses deveriam pautar-se em fatos. Opiniões, olhar do pesquisador e reflexões, que em algum momento pudessem refletir uma transgressão aos fatos passíveis de ser comprovados, não eram considerados. Posição esta que Popper (2007) modificou ao considerar a falseabilidade de uma tese, que não implica em anular ou mesmo desconsiderar o exercício e os limites da razão no processo de conhecimento.

Entre os gregos, Sócrates (470-399 a.C.) inaugurou o processo de filosofar, compreendido como antropológico maiêutico, que por meio da premissa “*conhece-te a ti mesmo*” voltava-se para o sujeito em sua realidade social. A introspecção, distanciamento das explicações mitológicas e compreensão da realidade por meio da razão foram processos que subsidiaram explicações pautadas na lógica racional, conduzida pelo exercício centrado em perguntas e respostas que deveriam ser elaboradas a fim de produzirem entendimentos sobre si e o contexto. A sistematização dos saberes elaborados pelos povos do oriente e ocidente marcou a necessidade de aplicabilidade de métodos que pudessem produzir entendimentos cada vez mais lógicos e sistemáticos.

Como discípulo de Sócrates, Platão (427-347 a.C.) registrou diálogos e desenvolveu seus estudos pautados no idealismo, explicitado por meio da teoria das ideias, que se fundamenta em modelos ideais, inerentes ao mundo inteligível, os quais são as bases de tudo o que existe no mundo sensível. Para Platão, tudo o que existe no mundo sensível é reflexo das ideias perfeitas presentes no mundo inteligível. Partindo dessa premissa, somente por meio da razão é possível conhecer as coisas em sua essência, mediante o método dialógico que conduzirá o processo de conhecimento (LUCKESI; PASSOS, 2012).

Como discípulo de Platão, Asitóteles (384-322 a.C.) trilhou caminhos diferentes ao voltar-se para o conhecimento da realidade, tal qual se apresenta. Os sentidos, a razão e as causas de todas as coisas são os meios pelos quais o sujeito busca a compreensão. A partir da observação de questões específicas e particulares, chega-se às generalizações aplicáveis às situações que apresentam características similares.

A dualidade entre o pensamento platônico e aristotélico abriram caminhos para a definição de caminhos que possibilitaram a elaboração de estatutos metódicos, basilares para a configuração da ciência moderna como um novo paradigma que foi a expressão da evolução do pensamento, do uso da razão e da evolução do contexto sócio-histórico.

O advento da ciência moderna apresentou um novo paradigma de ciência, pautada no método científico, sob a premissa da organização, sistematização e lógica do pensamento, como forma de conduzir as experiências humanas e a elaboração de saberes (APOLLINÁRIO, 2006). Assim foram configuradas as ciências exatas e empíricas, pautadas na observação, construção e testagem de hipóteses por meio da experimentação e produção de resultados passíveis de generalização. Em caminho distinto, as ciências humanas foram edificadas a partir de investigações que, em um primeiro momento, aproximaram-se das ciências exatas e experimentais, mediante adequações e aproximações com o método científico.

Empirismo e Racionalismo, marcados pela dualidade na construção do saber, por um lado via experiência e por outro via razão, respectivamente, demarcaram caminhos distintos com finalidades comuns de explicar o ser, o conhecer e o agir humano dentro da sua realidade. Segundo Feyerabend (1975), toda e qualquer informação é imprescindível à evolução do conhecimento e, por esse motivo, as barreiras edificadas entre teorias válidas apenas se estivessem em consonância com os fatos, conforme o paradigma científico moderno, podem dar lugar à premissa de que as ideias ao longo do tempo contribuem para a evolução científica, estando elas ligadas diretamente aos fatos ou não.

É nesse sentido que Pimentel (2013, p. 35-36) considera que

A história do pensamento ocidental é a própria história das ciências. São atitudes frente à realidade na relação sujeito/objeto. As pessoas estão cada vez mais conscientes do papel das ciências sociais na contemporaneidade. Passam a ter um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essa transformação.

Por conseguinte, a ciência passou por transformações e modificou a sociedade num movimento evolutivo marcado por mudanças de paradigmas que contribuíram para “o progresso do conhecimento humano, de forma planejada e sistematizada seguindo critérios rigorosos na sua execução” (PIMENTEL, 2013, p. 36). Das primeiras aproximações, no que se refere aos métodos e produção do conhecimento, ao que hoje concebemos como ciência e paradigmas científicos, os estatutos foram se distanciando das ciências físicas e da natureza, culminando na configuração própria das Ciências Humanas e Sociais.

Segundo Pimentel (2013, p. 36), “na educação, a pesquisa se situa nas ciências humanas e serve como instrumento de construção do conhecimento. É na investigação sistemática e elaborada que se produz ciência” (PIMENTEL, 2013, p. 36), contribuindo para a evolução quanto à compreensão da realidade e produção de saberes que interfiram na lógica estabelecida a fim de alcançar o bem comum, enquanto que o foco da ciência é o humano e sua produção de conhecimentos necessários às alterações sociais.

Ao perceber a ciência na contemporaneidade como processo de possibilidades, com estatutos científicos validados e reconhecidos de maneira distinta às ciências físicas e da natureza em contextos remotos, há que considerarmos percursos metodológicos que produzam compreensões, reflexões e mudanças decorrentes da postura e do olhar do pesquisador. A objetivação em superação da neutralidade, a relação com o objeto em detrimento do distanciamento e a compreensão e particularização no caminho inverso à generalização são questões consideradas no percurso do trabalho. A construção do objeto de estudo, o planejamento e a execução da investigação em uma dada realidade, assim como o envolvimento com os sujeitos da pesquisa consistiram em condições fundamentais para a realização do estudo.

O caminho construído em uma pesquisa não é aleatório, pois pressupõe a descoberta do não sabido, das lacunas ainda existentes nos estudos do pesquisador, e se constitui como o percurso trilhado com suas particularidades. A metodologia de uma pesquisa configura-se como o caminho marcado pelas descobertas, equívocos, acertos e erros, que culminam no trabalho final. A epígrafe deste item expressa a não linearidade do percurso de uma pesquisa, que é aprendido e apreendido durante a construção, permeado por dúvidas, questionamentos das evidências e do suposto saber, que vai ao desconhecido para elucidar o não sabido.

Os recortes, remendos e costuras tecidos neste trabalho conduziram o caminho, delimitando momentos, contextos, marcos regulatórios e discurso expresso dos participantes, contribuindo para a confirmação da tese que guiou a investigação, desenvolvida a partir das vivências e estudos prévios que fomentaram a curiosidade e a vontade de aprofundar estudos sobre a extensão universitária na realidade de uma Universidade Católica. Tal perspectiva corrobora a importância do olhar do pesquisador, da percepção que constrói do mundo para significá-lo e particularizá-lo (GHEDIN; FRANCO, 2008). Partindo das questões pessoais, acadêmicas e profissionais, foi definida a abordagem qualitativa como meio para a realização da pesquisa, em razão da particularização e especificidades do estudo.

A abordagem qualitativa é singular, própria do sujeito que a desenvolveu e, que segundo Ludke e André (1986), deve apresentar suas nuances, compreensão do fenômeno em seu ambiente natural, definição de dados coletados predominantemente descritivos, bem como a preocupação com o processo do que com o produto e o significado que os participantes dão ao fenômeno investigado. O passo inicial foi concretizado mediante estudos antecedentes que trouxeram reflexões conceituais e políticas, contextualizadas em momentos históricos necessários à construção e compreensão do objeto. Esta etapa representou o que denominamos como o momento dos recortes, pois a intenção foi resgatar o contexto histórico da extensão na dinâmica da universidade, os conceitos e os marcos regulatórios, de maneira que extrapolasse o caráter descritivo e trouxesse um caráter reflexivo entre os elementos.

A triagem de teses, dissertações e artigos publicados até o ano 2020, foi realizada por meio da catalogação e seleção, que para Gil (2007, p. 43) tem finalidade exploratória ao “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Esta fase possibilitou a definição dos recortes temporais, que apesar de trazer discussão remota desde os gregos, explicitou questões que são pertinentes para compor uma compreensão acerca da extensão na universidade nos dias atuais. Os esforços para demarcar os recortes subsidiaram as relações estabelecidas entre os elementos, imprescindíveis aos estudos.

O estudo exploratório teve início com a definição dos descritores “Extensão Universitária”, “Extensão Universitária e Universidade Católica” (termos associados), “Universidade Católica” e “Universidade Comunitária”. A consulta foi iniciada no Google acadêmico no ano 2016, com a programação para acompanhar e enviar automaticamente as produções com os respectivos descritores. O passo seguinte ocorreu com o emprego dos mesmos descritores aplicados na Plataforma Sucupira e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O material foi selecionado e organizado em correspondência, a partir da composição da revisão de literatura disposta no capítulo III. Em seguida, foram elaborados os resumos dos dados, localizando o pensamento dos autores, convergências, divergências e lacunas. O segundo passo compreendeu a redefinição do problema, objetivos e a tese de trabalho, que contribuíram para a definição da amostra e dos encaminhamentos da investigação. Por fim, o material serviu à composição do texto que esclarece o objeto de estudo, consistindo em discussão que não apenas sintetiza o material publicado, mas volta-se para as relações entre as produções, reflexões próprias e direcionamento da pesquisa, enquanto caminho viável, compreendendo, assim, o que Gomes e Caminha (2014) explicitam como o percurso e as etapas pertencentes à Revisão Sistemática.

A revisão sistemática foi marcada pela descoberta de literatura recente e documentos que fizeram parte dos estudos. O exercício da revisão sistemática na pesquisa marcou o avanço em relação às publicações e construção de reflexões que extrapolassem o já dito. O passo seguinte exigiu maior empenho na significação dos conceitos e na organização, com atribuição de sentido aos conceitos localizados e empregados na análise documental. Segundo Charlot (2000, p. 56) “[...] o sentido é produzido por estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”, construído pelo sujeito quando age sobre o mundo para comunicá-lo, pois é nesse processo que ao agir sobre e com o mundo e demais sujeitos que produz significados.

O processo de significação dos conceitos, dos processos históricos e marcos regulatórios foram associados e conduziram os alinhavos em relação à evolução conceitual da extensão, participação na identidade da Universidade Católica e desdobramentos nas ações junto à comunidade interna e externa. Assim, o processo educacional interage com o propósito acadêmico, que por sua vez convergem para a compreensão da extensão como meio centrado na aprendizagem, formação do sujeito, que é o mote para todas as questões postas nesse estudo. Após os alinhavos, foram produzidos remendos por meio de conceitos que possibilitaram enxergar a realidade contemporânea com as especificidades da universidade católica.

Na fase exploratória, a construção e o delineamento de conceitos foram os processos mais delicados em razão da sua definição e natureza relacional. Segundo Becker (2007, p. 167), os conceitos são “generalizações empíricas que cabe testar e refinar com base nos resultados empíricos da pesquisa – isto é, no conhecimento do mundo” estão compostos por vários critérios que se relacionam entre si e o contexto. Foi a compreensão conceitual que

norteou a revisão sistemática, análises documentais e informações produzidas na fase empírica.

Após leituras preliminares, o projeto de pesquisa foi elaborado e avaliado mediante qualificação, realizadas as devidas correções e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), via Plataforma Brasil, aprovado em 14 de dezembro de 2020, parecer nº 4.461.742. As fases de avaliação prévia foram momentos importantes para a reflexão de questões que não estavam presentes nos estudos preliminares, imprescindíveis à compreensão do objeto de estudo. Os encaminhamentos e sugestões da banca suscitaram mudanças de caráter teórico-metodológico, encaminharam outras leituras, reformulações no problema e metodologia da pesquisa, que também foi alterada em decorrência da pandemia da Covid-19.

O passo seguinte consistiu na análise documental do Estatuto, Regimento, PDI/2021-2025 e Resoluções publicadas pela UCSal entre os anos 2015 e 2021. A análise documental abordou: i) conceito de extensão, ii) relação entre o conceito de extensão com a identidade da UCSal, iii) procedimentos e marcos regulatórios empregados pela UCSal no processo extensionista.

Em virtude do contexto pandêmico, foi realizada entrevista por e-mail, respondido pela atual Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários, contribuindo com aspectos referentes ao processo extensionista na UCSal. De acordo com Oliveira e Vianna (2018, p.12), “as entrevistas por e-mail, [...] são caracterizadas por comunicação assincronizada no tempo e no espaço, o que dispensa o agendamento de horário e local entre entrevistador e entrevistado”, meio que possibilitou a aplicação do instrumento referido no contexto pandêmico.

As declarações obtidas com a entrevista por e-mail foram redigidas conforme a linguagem do respondente, mas em contrapartida apresentou limitações no que se refere à captação das manifestações gestuais, que também fazem parte do processo comunicacional, comentários mais amplos e explicativos sobre algumas posições mais específicas referentes ao assunto, que podem ser pontuadas com um retorno de questionamentos, estabelecendo uma interlocução com o respondente, conforme pontuam Oliveira e Vianna (2018).

A aplicação de questionários, via formulário google, com questões abertas e fechadas com o emprego da escala de Likert (NOVAES; LEAL, 2018), ocorreu em sincronia com a entrevista, aplicados a uma coordenadora de extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária, três coordenadoras do curso de extensão, quatorze professores formadores e quarenta e cinco gestores escolares que atuavam em escolas municipais de Salvador,

vinculadas à Gerência Regional de Cajazeiras e à Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC). A opção pela aplicação do instrumento à totalidade de participantes ocorreu em função de ser um público reduzido, de fácil alcance para aprofundamento e delimitação da amostra empregada no estudo.

As informações obtidas com a revisão sistemática, análise documental, entrevista e questionários foram organizadas da seguinte forma:

- i) Conceito de extensão universitária na conjuntura da universidade do mundo e Brasil;
- ii) Identidade de universidades comunitárias, confessionais e católicas com destaque para a Universidade Católica do Salvador (UCSal);
- iii) Extensão universitária, formação do sujeito e cumprimento do papel social da Universidade Católica (UC).

A organização das informações contribuiu para a descrição e o estabelecimento de relações que pudessem responder aos objetivos propostos. Os agrupamentos ocorreram em categorias correspondentes aos objetivos e contém informações dos documentos analisados, respostas da entrevista e questionários.

A análise dos dados produzidos com a análise sistemática, documental e informações emitidas pelos sujeitos ocorreu em três etapas, iniciadas pela análise temática que, segundo Alami, Desjeux e Garabauau-Moussaoui (2010), pressupõem a definição de temas gerais e transversais que orientam a organização das informações coletadas por todos os instrumentos aplicados. Os passos seguintes compreenderam a análise descritiva e explicativa, que correspondem respectivamente à descrição das informações de maneira pormenorizada e refletida e a explicação pautada nas relações estabelecidas pela pesquisadora. (ALAMI; DESJEUX; GARABAUAU-MOUSSAOUI, 2010)

As últimas três etapas consistiram no conjunto de ações que permitiram as costuras entre a formação do sujeito, a extensão e a universidade católica como processos indissociáveis, interrelacionais e dinâmicos, que assim como a pesquisa e o ensino, atuam na formação integral do estudante.



O ser pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário.

Paulo Freire

### **3 CAPÍTULO - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A UNIVERSIDADE: RECORTES E REMENDOS DE PROCESSOS FORMATIVOS, CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

A extensão universitária está atrelada à própria existência da universidade, assumindo distintas configurações no seu desenvolvimento e transformando a sociedade ao contribuir para o cumprimento do papel mediante formação humana, acumulação, modificação e transmissão da cultura e conhecimentos científicos. A literatura sobre a universidade historiciza, reflete e indica possibilidades de mudanças na consolidação, autonomia e atuação institucional, que ao longo do tempo vem se modificando em decorrência de aspectos econômicos, políticos e culturais. Enquanto atividade acadêmica integrante da dinâmica e estrutura institucional, a extensão universitária ocupa hoje lugar de destaque em decorrência do reconhecimento da natureza formativa, viabilizadora do cumprimento dos objetivos institucionais no que diz respeito ao compromisso e responsabilidade que a universidade tem com seu entorno.

Ao tomar como premissa a ideia da extensão como processo educativo, que promove a formação do sujeito, considerando-se que é uma dimensão fundamental para o cumprimento do papel social de uma universidade, faz-se necessário o aprofundamento do tema, para a melhor compreensão da realidade atual sob o ponto de vista do contexto, marcos regulatórios, reflexões teórico-práticas e realidade investigada. Como o tema é abrangente, o texto é constituído por discussões e reflexões pontuais sobre determinados momentos e contextos histórico-sociais que subsidiaram os estudos sobre a extensão e a Universidade Católica (UC), basilares para entender o fenômeno extensionista em universidades comunitárias, confessionais e filantrópicas, mais especificamente no Brasil e, em se tratando desta tese, a Universidade Católica do Salvador (UCSal). Sendo assim, a discussão apresenta uma breve

digressão histórica da origem e do desenvolvimento da universidade com destaque para a UC e a extensão universitária no Brasil, centrada na relação entre ambas como constituintes da identidade institucional e seus desdobramentos na formação do sujeito como meio para a concretização do cumprimento da função social.

### 3.1. UNIVERSIDADE, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DO SUJEITO

A construção do conhecimento na trajetória da humanidade foi marcada pelas elaborações espontâneas, em um primeiro momento, produções cada vez mais sistematizadas em um segundo momento, e após o advento da ciência como processo de construção e critério de validação do saber, edificaram-se novas formas de tessituras reconhecidas por grupos e comunidades científicas. Desde as primeiras formas de sistematização do conhecimento, este foi construído numa perspectiva evolutiva, alternando saberes empíricos, teológicos e filosóficos, até chegar aos científicos, de acordo com os níveis de abstração e os esforços empreendidos com o fito de compreender a realidade. Das reuniões de sujeitos à criação das instituições educacionais, momentos de tensão demonstraram a importância da educação para o entendimento da realidade, transmissão cultural, produção de saberes, mudanças na forma de organização social e nas relações econômicas, tornando-se um processo que não acolheu os sujeitos em sua totalidade.

Das primeiras iniciativas educativas até a criação da universidade propriamente dita, muitos sujeitos que compuseram o rol de grupos e instituições que promoveram a educação concebida como superior se empenharam na tarefa de edificação dessa instituição. Em “Educação e Luta de Classes”, Ponce (1998) discute a educação no contexto primitivo como uma dinâmica pautada na imitação, de caráter prático, de conteúdo ligado à vida do sujeito, que ocorria segundo grupos etários e de gênero. A organização de homens, mulheres e crianças em determinadas faixas etárias definiam fins educacionais, conteúdos, processos de avaliação e resultados a serem alcançados, ficando evidente que, em razão do contexto primitivo, o conteúdo centrava-se nas formas de sobrevivência, os processos educativos no exercício prático de atividades do cotidiano, a avaliação nos rituais de passagem e os resultados, ao perceberem que a ordem social conseguia manter-se em desenvolvimento.

A cidade-estado grega denominava-se *Pólis*, caracterizada por aglomerações de casas, vias e estabelecimentos comerciais, templos e praça pública, denominada de *Ágora* (ARANHA; MARTINS, 2009; CHAUI, 2003), organizando-se por meio da política, que exigia a participação do cidadão. Entende-se política como uma invenção grega, “cimento da

própria vida social”, que ditava os rumos da vida em sociedade (MAAR, 1994). Ao passo que as cidades foram se constituindo como centros urbanos, o mundo grego destacou-se em razão da vida cosmopolita, das formas de organização política, concepção de espaço público e, em consequência de tais fatores, no campo educacional a reunião de mestres e discípulos marcou profundamente a formação do jovem cidadão.

O conceito de *paidéia*, entre os gregos, influenciou o que os romanos, nos tempos de Cícero, iriam chamar de *humanitas* (...) e que abrangia a formação integral do ser humano. Bem verdade que se tratava de uma orientação aristocrática, já que os ‘bem formados’ não se ocupavam com as ‘artes servis’, ofício de escravos (ARANHA, 2006, p. 63). A Paideia grega significou a promoção da educação centrada no desenvolvimento físico, intelectual, moral e espiritual, configurando-se como uma nova forma de compreender a realidade e produzir conhecimento, porém foi um processo restrito aos que integravam o grupo de cidadãos. Segundo Lima, Menezes Júnior e Brezinski (2017), o conceito de cidadania é inerente à *pólis* e ao exercício da política, pois cidadão era aquele que detinha o poder de decisão política e legal, conforme explicitava Aristóteles.

Cada vez mais distantes das explicações mitológicas, os gregos se empenharam na tarefa de organizar os saberes produzidos historicamente pelos povos orientais e ocidentais, elaborando formas de pensamento e métodos de investigação pautados em explicações racionais e lógicas, ligadas à vida social.

Na Antiguidade Clássica (4.000 a.C. a 476 d.C.), a educação dos mestres e seus discípulos foi o processo responsável pela sistematização dos conhecimentos pautados no exercício do filosofar, no distanciamento do pensamento e explicações míticas, bem como na teorização do saber. Cada mestre, pensador, sábio ou filósofo, com seu respectivo acervo ou biblioteca, organizava-se com seus discípulos/alunos e fundava sua escola, academia ou liceu, promovendo educação aos jovens cidadãos que dispunham das condições necessárias à formação (ARANHA; MARTINS, 2009). O ensino do filosofar, cultura, artes e ciência foi o programa definido para os estudos dos que futuramente seriam os responsáveis pela condução da sociedade em um contexto marcado pela criação das primeiras cidades, invenção da política, intensificação do comércio, sistematização da escrita alfabética e democracia. As invenções enunciadas são indicativas de origem grega em razão da produção e sistematização do conhecimento, pautadas nas elaborações teóricas lógicas, com o emprego da razão, na tentativa de desvinculá-la das explicações mitológicas empreendidas em contextos anteriores (ARANHA; MARTINS, 2009).

A educação antiga, que visava a formação do sujeito inserido em seu contexto, trouxe a ideia de preparação do corpo e do espírito (ARANHA, 2006), imprescindíveis à nova forma de vida na cidade, que requeria preparação para a política, para o enfrentamento das questões urbanas, da cultura e do exercício da razão como forma de romper com a tradição mítica e religiosa. Retomar a educação antiga é considerar que o processo por eles desenvolvido contribuiu com a construção do conhecimento, de tal forma que a educação na Idade Média (476, com a queda do Império Romano, até o ano 1453 com a tomada de Constantinopla pelo império turco otomano) no contexto do surgimento da universidade, subsidiou as primeiras experiências educativas que influenciaram a criação destes institutos. A aglomeração de discípulos ao redor de mestres (ALBANESI FILHO, 2008; HASKINS, 2015; OLIVEIRA, 2002; NUNES, 2018), o estudo das formas corretas do pensamento, o interesse pela ciência, pelas descobertas e pelas artes contribuíram para as formulações teóricas e práticas que subsidiaram estudos nos séculos seguintes.

O retorno à educação antiga é intencional, pois chama a atenção para a formação integral do sujeito, defendida hoje nas universidades, como a forma de superação da compartimentalização do saber e do distanciamento entre universidade e sociedade, fomentando proposições e caminhos para a solução de embates contemporâneos. A ideia de educação integral perpassa pelo humano, profissional, político, social, cultural e ética, que ultrapassam a reprodução de ideias e ações que não contribuem com transformações sociais.

A terminologia “integral”, empregada na discussão, está ancorada na indissociabilidade e inter-relação entre os elementos que compõem a realidade e que requeria a formação do sujeito, assentada na mesma premissa. Hoje há discussões que retomam a questão pautada na teoria da complexidade, apoiada na visão da totalidade e nas relações entre o que existe no contexto e que pode ser expresso pela ligação entre saberes (MORIN, 2010).

O legado da educação dos povos antigos trouxe a questão da formação integral para que atendesse demandas da sociedade e, ao mesmo, tempo produzisse condições para a intervenção no contexto promovendo mudanças sociais, via ações no âmbito do trabalho, das artes, ciências, cultura, política e economia.

Estudos de Le Goff (2015) esclarecem que mais que um rompimento com a Antiguidade, a Idade Média foi marcada por um processo longo de Renascimento das culturas grega e romana, que marcou substancialmente o contexto seguinte, e a educação precisa ser colocada com destaque neste rol de transformações. A organização social pautada na relação entre Estado e Igreja configurou-se como uma dinâmica que submetia a forma de organização social, política e econômica aos princípios e formas de pensar e poder religioso, que se

utilizou da educação para consolidar questões pertinentes à fé, no cumprimento de sua missão evangelizadora. O contexto do surgimento da universidade no século XII foi marcado pela transitoriedade entre o feudalismo e o Renascimento, da racionalidade eclesiástica à retomada de estudos dos gregos, judeus, muçulmanos e outros povos, no intento de criar uma nova compreensão do mundo (SÍVERES, 2006).

Pesquisadores como Trindade (1999), Pernoud (1981), Haskins (2015), Nunes (2018) e Oliveira (2002), dentre outros, demonstraram a relação entre o fenômeno da criação da universidade no mundo e sua expansão nos demais continentes e territórios ligados à Europa, apresentando tensões e contradições em cada momento histórico, que produziram tendências formativas e sociais, ao mesmo tempo que imprimiram direcionamentos e determinações estruturais e legais nas ações acadêmicas. A universidade, por expressão do contexto medieval, constituiu um marco importante no campo da produção do conhecimento, da formação humana e dos desdobramentos de ambos no contexto social. Sendo assim, para Trindade (1999, p. 11) a trajetória da universidade no mundo pode ser organizada em quatro períodos: i) século XII até o Renascimento com a criação das universidades de Paris e Bolonha; ii) século XV até a Reforma e Contra-Reforma, no qual recebeu os impactos das mudanças entre feudalismo, mercantilismo e capitalismo, com destaque para os conteúdos artísticos e literários; iii) séculos XVII e XVIII, marcados pela Revolução Industrial na Inglaterra, com acentuada valorização da razão e configuração de uma nova ciência; e, iv) Institucionalização de uma universidade moderna iniciada no século XIX, que passou a delinear uma nova relação entre a universidade e o Estado.

Para Boni (2002, p. 29), a universidade “(...) jamais representou o papel de simples reprodutora do sistema (...)”, pois congregou mestre e alunos de nacionalidades empenhados em estudar, discutir, refletir, questionar e produzir teses novas, pautadas nos saberes já constituídos. O poder religioso exercido pela Igreja Católica em todas as instâncias da sociedade não era praticado da mesma forma na dinâmica acadêmica da universidade, o que ocasionou no aprofundamento das questões estudadas e na ampliação da produção de saberes que resultaram em tensões no interior da Igreja. Haskins (2015) corrobora a ideia de Boni (2002) destacando que o contexto universitário foi marcado pela liberdade intelectual do professor, que definia o conteúdo e a forma como deveria ser estudado, defesa e debate de teses propostas por professores e pelos próprios alunos.

A universidade significou o avanço para além do ensino promovido pelas escolas monásticas e episcopais, pois trouxe nova forma de organização do ensino, do pensamento e da construção do conhecimento acerca de questões vinculadas à realidade. Quando se trata da

Idade Média, a discussão que se coloca é o domínio da Igreja Católica em todas as instâncias da sociedade, porém não se trata apenas de seguir fielmente os princípios religiosos sem possibilidade de enfrentamento (HASKINS, 2015). À medida que a universidade avançava no sentido de cumprir a função educativa da igreja, forneceu subsídios aos embates e confrontos no interior da própria Igreja, resultando na intensificação de questionamentos da ordem vigente, nas alterações quanto ao exercício do poder e na organização da sociedade.

De acordo com Almeida Filho (2008), as “primeiras universidades foram fundadas na Itália e na França, no século XI. Essas universidades pioneiras eram abertamente escolásticas, absorvendo o papel social das instituições religiosas que haviam sido sua semente” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 83). A Universidade de Bolonha é considerada o marco da criação da universidade na Europa, influenciada pela Universidade Karueein, em 859, no Marrocos e em 988, pela Universidade de Al-Azhar, no Cairo, Egito, conforme disposição no Quadro 01. Ambas em território africano trouxeram a ideia de pluralidade de professores no ensino e a formação para o exercício profissional. O modelo contribuiu com a criação da Universidade de Bolonha em 1088<sup>5</sup>, na Itália, dando início a uma nova forma de organização e produção do saber, atuação dos professores junto aos alunos e socialização do conhecimento (ALBANESI FILHO, 2008).

QUADRO 01 – Universidade e sociedade

<b>Universidade</b>	<b>Data/Local</b>
Academia	387 a.C. na Grécia, por Platão.
Alexandria	295 a.C. na cidade de Alexandria.
Universidade Al-Karaouine	859 d.C. em Fez, Marrocos.
Universidade Al-Azhar	970 e 972 no Cairo, Egito.
Universidade de Bolonha	1088 em Bolonha, Itália.
Universidade de Paris	1096 em Paris.
Universidade de Salamanca	1218 em Salamanca, Espanha.
Universidade Mayor de San Marcos	1551 em Cuzco, Peru.

Fonte: Adaptação de Albanesi Filho (2008).

Desde sua origem no ocidente, as configurações institucionais da universidade estavam pautadas nos princípios e estruturas católicas, marcados pelo cumprimento da função social da igreja na educação dos sujeitos. O processo educacional foi então marcado pela dialética, que iniciava pela leitura corrente dos textos bíblicos, análise e explicação, no qual o mestre e seu interlocutor definiam um determinado texto e argumentavam sobre ele. Os argumentos deveriam trazer a unidade lógica e a linguagem para aprofundar os estudos

<sup>5</sup>A data tem como referência Almeida Filho (2008), Tavares e Freitas (2016) além de outros autores, numa tentativa de aproximação, pois a literatura consultada apresenta divergência quanto a esse aspecto.

religiosos, pois eram requisitos básicos da escolástica, que foi uma das maiores expressões da ação da IC na educação medieval.

A dialética, traço marcante do processo de ensino medieval, pressupõe a tese, antítese e síntese como etapas a serem cumpridas. Na tese se coloca uma proposição inicial que será confrontada por meio da antítese. Ao final da discussão produz-se uma síntese, como forma de superação das duas posições e argumentos colocados nas etapas anteriores (ARANHA; MARTINS, 2009).

Com a Revolução Científica (Séc. XVI a XVIII) cada ciência delimitou seu objeto de estudo com definição do método a ser empregado. Até então, os campos do saber encontravam-se vinculados à Filosofia, concebida como mãe de todas as ciências. Segundo Almeida Filho (2008, p. 84-85),

a arquitetura curricular da universidade medieval era bastante simples, em tese articulando todo o saber legitimado da época em um ciclo básico composto pelo ensino das sete artes liberais, divididas em dois blocos: o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música).

Nas palavras do autor, após o ensino da Teologia, acrescentou-se o estudo do Direito e por fim a Medicina, todos estes vinculados à Filosofia. A autonomia dos estudos e liberdade dos professores foi o fator determinante para a ordem e o ritmo pedagógico, que não sofreu interferência da Igreja, assim como as demais instituições educacionais destinadas à preparação estrita dos membros do clero. A dinâmica do ensino na universidade era definida pelo conjunto dos seus membros, o que produziu avanços no campo do conhecimento e consequente mudanças em todas as instâncias da sociedade.

Por expressão direta da Igreja ou reconhecimento e autorizações estatais monacais, a universidade foi a instituição na qual muitos ingressavam por meio da realização de serviços para seus senhores e exercício da função de copista, dentre outras atividades, em troca de moradia e livros (NUNES, 2018). Em algumas situações os livros eram alugados, muitos não tinham como comer ou pagar as moradias, mas os alunos que se encontravam nessas condições não foram excluídos. A autonomia dos estudos pelo aluno fazia com que ele mesmo ditasse seu ritmo e realizasse suas escolhas em relação ao curso e conteúdos a serem estudados, que por sua vez estavam ligados ao programa do professor e ao seu campo de estudo (HASKINS, 2015).

A “*universitas*”, germe da universidade, congregou pessoas em torno de determinada atividade profissional e do saber (MANACORDA, 1996), e aos poucos o formato foi modificado, predominando a associação entre ciência e técnica, necessária ao desenvolvimento da modernidade, o que consistia em saberes que tensionaram a relação entre

a Igreja e o Estado. Desta forma, ao nascer no seio da Igreja Católica, a universidade cumpriu o papel educativo dissociado da formação dos membros da igreja nas escolas episcopais, sob contornos da Doutrina Social da Igreja (DSI) e da missão salvífica, alcançada por meio da caridade. O poder religioso foi abalado por inúmeros questionamentos de ordem religiosa, social, econômica, política e científica, intensificados com a participação da universidade na produção de conhecimentos que extrapolaram os limites dos estudos para além de aspectos e princípios religiosos.

Da tradição educacional promovida pedagogicamente pela Igreja Católica ao ensino laico almejado no mundo moderno, após Reforma Protestante, conflitos e tentativas de delimitação dos campos e objetos da religião e ciência, fé e razão, estiveram presentes na dinâmica social e educacional. Para Almeida Filho (2008, p. 85),

[...] a universidade medieval chegava à era moderna com uma estrutura curricular rígida, composta por duas Faculdades (Teologia e Direito), a depender da maior ou menor influência da religião sobre o Estado. No Século XV, em diversos países, escolas médicas foram incorporadas ao panteão universitário como a Faculdade de Medicina. As três Faculdades Superiores (daí a origem do nome educação superior para o ensino universitário), a emergência do racionalismo iluminista determinou a agregação de centros de formação científica, inicialmente disfarçados como Faculdades de Filosofia, chamados de faculdades inferiores.

O que se coloca como central no estudo sobre a questão para esta tese é a liberdade que se tinha na produção do conhecimento sob a perspectiva da totalidade (NEWMAN, 2017), que gerou mudanças sociais, políticas e econômicas no contexto medievo em razão de estarem ligados ao próprio contexto. O direito canônico e civil, a medicina e o estudo da teologia como cursos de destaque abrangeram outros estudos referentes às profissões, artes e ciência, compondo um rol de conteúdos interligados que hoje pode ser denominado como interdisciplinar, pois apresentavam uma visão geral do objeto estudado. Pouco antes do período denominado Idade Moderna (1453-1789) ocorreu a fundação e o reconhecimento histórico da Universidade de Lovain (1425) como a primeira com denominação católica, uma vez que mesmo as universidades criadas no cenário medievo não recebiam tal denominação, se for considerada a possibilidade de serem constituídas como uma reação às escolas episcopais que não dispunham da mesma liberdade e autonomia em relação ao poder religioso.

Conforme Zuben (2015, p. 2),

*A Universidade de Lovain ou Studium Generale Lovaniense ou Universitas studiorum Lovaiensis, foi fundada em 1425 por um príncipe francês, Jean de Bourgogne, Jean IV, duque de Brabante (provincia belga), com o consentimento do Papa Martinho V. Nessa época, observava-se uma constante histórica. A fé cristã em lugar de ser individualista, sempre teve a tendência de se incorporar nas instituições,*

em particular aquelas dedicadas ao ensino. O ensino das artes liberais e outros saberes, como o direito e, sobretudo a medicina não constituía um fim em si, mas um meio de se atingir o fim último da existência, a saber a fé que conduz à salvação. Desse modo, as faculdades de teologia se desenvolveram rapidamente no seio das universidades.

O ensino na Universidade de Louvain, na Bélgica, foi encaminhado para a continuação da tradição acadêmica na formação do sujeito, construção do saber nas diversas áreas do conhecimento, atos liberais e, somente sete anos depois ocorreu a criação da faculdade de Teologia nessa instituição, fato significativo para sua denominação como católica. A denominação católica foi reprimida no contexto moderno, que concebia a universidade como integrante da estrutura estatal, a qual assumiu o papel de promover o desenvolvimento social, econômico e político. A contradição no que se refere a autonomia encontra-se bem localizada nesse evento, pois se estava presente desde sua criação, o mesmo não pode ser dito em relação ao período posterior conforme as condições que a atrelavam intimamente à economia e à política capitalista, via Estado.

Na Idade Moderna (1453-1789), a secularização da educação, ascensão da burguesia e centralidade na razão sofreram influência do paradigma humanista e enciclopedista voltados às habilidades literárias e artísticas. O Renascimento proporcionou a retomada de saberes que marcaram o desenvolvimento da humanidade desde suas origens, no qual o conhecimento sobre o mundo, as artes, cultura da África e demais continentes, antes destituídos de validade acadêmica e produção editorial, impactaram a universidade no século XVIII, que aos poucos modificou-se sob influência das reflexões de Kant (Conflito das Faculdades) e da reforma Humboldt (1810), que inseriu a pesquisa no rol das atividades acadêmicas (ALMEIDA FILHO, 2008).

A obra “Conflito das Faculdades”, escrita por Kant, demarcou o modelo formativo centrado na razão em meio às dinâmicas sociais que se apoiavam na ascensão da burguesia, formação dos Estados Nacionais e redução do poder da Igreja. Nesse contexto ocorreu a quebra da unidade acadêmica instituída pelo paradigma acadêmico difundido via domínio católico nas universidades (ALMEIDA FILHO, 2008).

A reforma promovida por Humboldt em 1810, além de organizar a educação em três etapas (Ensino elementar, liceal e universitário), concebeu a educação desvinculada da religião e propôs a formação integral do sujeito, que poderia inserir-se na sociedade após o ensino nos liceus ou continuar a formação na universidade. Nos liceus, os alunos construíam autonomia nos estudos e aprendiam a aprender como forma de preparação para conduzirem seus estudos na universidade. A centralidade do ensino no professor cederia lugar à

autonomia dos estudos pelo próprio aluno que construiria o conhecimento durante o processo de pesquisa (LOUREIRO, 2009).

A autonomia do Estado diante da Igreja gerou a necessidade de formação de professores laicos, conhecimento desvinculado da religião, foco na razão, no sujeito e na realidade, diantanciando-se cada vez mais do contexto medievo. Ao refletir sobre a modernidade à luz dos clássicos da Sociologia, Ivo (2008) dissertou sobre as configurações sociais no ambiente referido. Segundo a autora,

a modernidade compreende, portanto, um amplo processo de mudança social que envolve profundas transformações da sociedade urbano-industrial capitalista europeia, organizada em torno do trabalho e da constituição do Estado-nação, e, ao mesmo tempo, uma abertura à compreensão da ordem social, graças ao uso da ciência e da racionalidade, ou seja, a modernidade pertence ao mundo dos homens pela ação reflexiva do conhecimento e pelas possibilidades de intervir sobre essa sociedade [...] (IVO, 2008, p. 43).

A modernidade, palco de mudanças nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, imprimiu necessidades outras ao ensino, que direcionaram a universidade à estruturação de novas configurações acadêmicas pautadas na ciência positivista. As configurações que redefiniram os contornos da universidade moderna compreenderam os modelos francês, alemão e britânico. Ao discorrer sobre estas instituições e as bibliotecas na Idade Média e Moderna, Diógenes e Cunha (2017), pautados em diversos autores pontuam que o primeiro modelo foi estabelecido a partir do ano 1811 com a fundação da Universidade Napoleônica, que a submetia ao Estado como prestadora de serviços fundamentais ao desenvolvimento econômico, enquanto que o modelo instituído por Von Humbolt, a partir da criação da Universidade de Berlin, tinha como principal função o desenvolvimento da ciência por meio da pesquisa, assumindo-a como função acadêmica ao lado do ensino. Por fim, ao fundar a Universidade de Dublin em 1852, Newman defendeu o desenvolvimento da personalidade do aluno sob bases liberais, decorrentes da fase de desenvolvimento do capitalismo no contexto referido.

Em decorrência do emprego da ciência positivista e da racionalidade técnica, a Igreja foi impossibilitada de fundar universidades, ficando restrita à criação e gestão de instituições católicas, que mesmo dando continuidade ao trabalho acadêmico de produção do saber e da cultura não poderiam gozar da mesma condição e denominação, pois a função tornou-se exclusiva do Estado (RAMPAZZO, 2013, p. 4). À medida que o mundo contemporâneo apresentou novas configurações do capitalismo quanto à flexibilização do capital, meios, modos de produção e desenvolvimento tecnológico, imprimiu necessidades outras às instituições educacionais, voltando a requerer mudanças nas universidades para atender as

demandas emergentes. Da modernidade aos dias atuais a laicização do saber e as descobertas científicas mudaram os rumos da universidade quanto à produção e transmissão do conhecimento, mesmo com a constatação de que na Idade Média ocorreu especial lugar para os estudos teóricos ao lado das observações e experimentações, devido às limitações do período (WOODS JR., 2014). O estudo da filosofia, da religião e da ciência, que marcou a origem dessa instituição, apresentou novos contornos em tempos de fluidez, complexidade social e transitoriedade dinâmica dos processos que estão interligados.

Apesar das significativas mudanças nos paradigmas acadêmicos após rompimento com os princípios religiosos, algumas questões precisam ser consideradas em relação às ligações com características pedagógicas e acadêmicas, que podem ser percebidas ainda hoje, pois traduzem as contradições entre as críticas tecidas ao desenvolvimento institucional e ao seu papel na formação do sujeito e da sociedade. Segundo Lampert (1996, p. 199- 200),

a utilização da universidade como instrumento político a serviço do poder, a luta pela autonomia e pela gestão democrática, o corporativismo, a luta de professores e alunos por ascensão social, a desmotivação dos discentes, a carência de recursos e de pesquisas são elementos da universidade medieval que se encontram, também, na universidade atual. A metodologia de ensino, o sistema de avaliação, os graus conferidos, apesar de todos os avanços oriundos da ciência e da tecnologia, ainda, em boa parte, são resquícios da Idade Média. As exigências dos professores, com certeza, são inferiores, porque hoje objetiva-se a produção em massa.

No século XXI, em decorrência das transformações no campo social e econômico, a universidade assumiu projetos acadêmicos distintos, mas que convergiram para a lógica da globalização e neoliberalismo. Transformações econômicas e políticas em dimensões mundiais, bem como a ação de organismos internacionais na elaboração de políticas que regulam e avaliam a educação provocaram, mais uma vez, tensões entre o Estado e a universidade.

As agências internacionais, as políticas e os protocolos que perpassam a educação mundial refletem a ideia de globalidade e de complexidade de um processo que é local, mas que não pode ser concebido à parte da realidade global. A educação, em cada região, apresenta especificidades, porém, inserida em uma lógica mundial. O processo educativo está voltado para a formação do sujeito, a fim de que compreenda a complexidade da realidade, as incertezas, a transitoriedade e a recursividade das ideias, presentes nas universidades contemporâneas.

### 3.2 UNIVERSIDADE CATÓLICA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: CAMINHOS ENTRECRUZADOS

A Universidade Católica (UC) possui, em sua estrutura, princípios que fazem parte da doutrina religiosa para se consolidar como instituição comunitária, confessional e filantrópica. As ações religiosas, com foco na caridade, traduziram uma contemplação espiritual metafísica voltada para a salvação, no contexto de sua criação, compromisso social, educação e prestação de serviço à sociedade. Da incorporação dos objetivos iniciais da Igreja aos dias atuais, a UC, tensionada pelas transformações do mundo, mobilizou esforços para a edificação de sua identidade como segmento de Instituições de Ensino Superior Comunitárias, que hoje são concebidas como alternativa às universidades públicas e privadas.

A compreensão acerca da identidade da UC ocorre mediante estudos mais alargados sobre a trajetória da universidade brasileira, nos quais os contextos que compõem os recortes da realidade, são tomados como referência para a produção dos alinhavos necessários à construção do objeto investigado. Os contextos explicitados com maior ênfase são i) o período anterior a 1960; ii) o início dos anos 1960; iii) meados dos anos 1960 e anos 1970; iv) anos 1980 e 1990, e v) do ano 2000 aos dias atuais. Em certa medida, aspectos pontuais são tomados como referência para o entendimento de questões fundantes do estudo (GURGEL, 1986; NOGUEIRA, 2005; ROCHA, 2008; FREIRE, 1977; FARIA, 2001).

Em palestra realizada no Colóquio “O lugar da Universidade Católica no contexto atual”<sup>6</sup>, Petrini (2010) declara que, diante da realidade contemporânea, a Universidade Católica pode contribuir com a sociedade e a cultura, graças às condições do mundo moderno que requerem o uso da razão em perspectiva mais alargada. Na constituição de sua identidade, a UC procurou delinear e encaminhar diretrizes sob princípios religiosos, ao mesmo tempo que cumpria a função social da igreja na promoção de educação e relação com a sociedade. Segundo Passos (2007), os princípios católicos estão voltados ao desenvolvimento da humanidade e à ética, na busca por justiça social com maior atenção aos mais necessitados, na livre produção do conhecimento e na inserção social como modo de afirmar-se enquanto instituição responsável pela melhoria da vida das pessoas.

---

<sup>6</sup>Disponível em data de acesso [https://www.pucsp.br/fecultura/Nova%20pasta/13\\_a\\_identidade.pdf](https://www.pucsp.br/fecultura/Nova%20pasta/13_a_identidade.pdf)--

A Igreja católica esteve presente na educação brasileira desde as primeiras iniciativas na colônia, e com a universidade não foi diferente. A condição colonial do Brasil dificultou a oferta de ensino elementar e superior, que foi concretizada com a participação dos jesuítas. Com a chegada do Pe. Manoel da Nóbrega em 1549, a instrução foi composta por

[...] aprendizado do português (para os indígenas) e prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental, culminando, de um lado com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). (SAVIANI, 2004, p. 126)

A dificuldade na criação de cursos superiores no Brasil não impediu tentativas de promoção do ensino superior na colônia pelos jesuítas. Como o interesse dos colonizadores era a exploração para a manutenção econômica da metrópole, as solicitações foram por muito tempo negadas, mas cursos propedêuticos foram ministrados aos que objetivavam continuar os estudos em Portugal. Segundo Tavares e Freitas (2016), o papel dos jesuítas na educação brasileira foi importante, à medida que extrapolou a evangelização e a tentativa de retomada do poder da Igreja, que se achava abalado pela Reforma Protestante e precisava ser retomado para a recomposição da unidade religiosa.

Como instituição eminentemente educadora, cumpriu seu papel evangelizador, porém, com a “morte do Pe. Manoel da Nóbrega, em 1570”, os jesuítas conduziram a reorganização do ensino que foi denominado *Ratio Studiorum*, de “caráter universalista e elitista” (SAVIANI, 2004, p. 126). O ensino compreendia o estudo das “Humanidades, Filosofia e Teologia, seguidos de viagem à Europa”, período que durou até 1759, quando os jesuítas foram obrigados a deixar o país e, no mesmo ano, iniciou a fase pombalina da educação com a implantação das “aulas régias”, ministradas pela coroa. Conforme Saviani (2004), as Reformas Pombalinas foram contrárias às ideias religiosas na versão dos jesuítas e, com base no pensamento laico inspirado pelo Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. A universalidade do *Ratio Studiorum* situava-se na implantação do processo pelos jesuítas em todas as regiões que ocuparam e no caráter elitista, em razão da exclusão do indígena aos estudos, que passou a vigorar. A unidade em termos de ensino marcou a unidade e sintonia em todas as escolas sob a gestão dos jesuítas (SAVIANI, 2004).

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, o ensino superior foi difundido no território nacional, por meio da abertura de cursos isolados a fim de atenderem o aparato burocrático do Estado português (TAVARES; FREITAS, 2016). Os cursos superiores implantados em locais estratégicos, se desenvolveram em decorrência das relações comerciais

e dependência com Portugal. Segundo Tavares e Freitas (2016, p. 33, pautadas em Cunha, 2007), os cursos estavam localizados na

[...] Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Paraná, Manaus e Minas Gerais. A diversidade territorial e as alterações nas formas de produção (agrário-comercial exportador dependente) contribuíram para a diversificação dos cursos, mas as investidas para a criação da universidade continuaram ainda sem sucesso (TAVARES; FREITAS, 2016, p. 33).

Os estudos de Cunha (2007) demonstram a presença de instituições de naturezas diversas antes da criação formal da primeira universidade brasileira em 1920, o que gerou discussão no meio acadêmico, acerca das datas que demarcam historicamente a criação da universidade no Brasil. Para fins de estudo, são consideradas as datas da implantação dos primeiros cursos superiores isolados, ao mesmo tempo que outros estudos têm como referência as datas em que ocorreu a criação formal da instituição como universidade. Sendo assim, os marcos que se apresentam variam em decorrência da literatura referenciada, o que não desmerece sua validação como definidor temporal do estudo, desde que demonstrada a opção pelo marco temporal escolhido.

Para Cunha (2007), a Universidade de Manaus (1909-1926), a Universidade de São Paulo<sup>7</sup> (1911-1917) e a Universidade do Paraná (1912-1915) foram instituições de “vida curta<sup>8</sup>”, que enfrentaram a dificuldade de equiparação de seus diplomas aos conferidos por instituições federais geridas pelo Estado. As primeiras iniciativas extensionistas registradas na história da universidade no Brasil, foram promovidas pela Universidade Popular de São Paulo, que ofereceu cursos livres à população. Em razão da dificuldade de comunicação e inserção no contexto acadêmico, os cursos foram frequentados, predominantemente, por estudantes que já tinham vivência acadêmica ou ainda estavam cursando a graduação (CUNHA, 2007).

Cunha (2007) destaca que o pagamento de mensalidade foi o fator crucial para o impedimento da emissão de diplomas universitários, pois as diretrizes educacionais vigentes dificultavam a validação e equiparação de títulos conferidos por instituições privadas aos títulos emitidos por instituições públicas. Então, como marco definidor da criação formal da primeira universidade no Brasil, temos o dia 7 de setembro de 1920, com a publicação do “decreto 13.343, elaborado pelo ministro do Interior, Alfredo Pinto, e promulgado pelo presidente da República, Epitácio Pessoa” (CUNHA, 2007, p. 190). Assim, a primeira universidade foi criada por meio da junção, da aglutinação de instituições, sem interação,

---

<sup>7</sup>A universidade mencionada por Cunha (2007) não se trata da atual Universidade de São Paulo (USP).

<sup>8</sup>Expressão empregada por Cunha (2007).

comunicação e dinâmica acadêmica que pudessem caracterizá-la como universidade. (TAVARES; FREITAS, 2016).

Os anos seguintes foram marcados pela expansão de universidades em outros Estados brasileiros sob os mesmos moldes, otimismo pedagógico e movimento da Escola Nova. A partir dos anos 1930, no governo de Getúlio Vargas, ocorreu a criação de novas universidades, e Francisco Campos promoveu tentativas de conciliação entre o Estado e a Igreja. Segundo Sampaio (1991, p 11),

Francisco Campos, que em 1937 redigiria a Constituição autoritária do Estado Novo brasileiro, foi o artífice da aproximação política entre Getúlio Vargas e a Igreja Católica, através de um pacto que daria à Igreja o controle do sistema educacional, e ao Estado o apoio da Igreja. A Universidade a ser estabelecida pelo governo central no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil, deveria ser uma universidade sob controle supervisão estrita da Igreja, enquanto que a Universidade do Distrito Federal, sob a proteção do governo local, pretendia ser um centro de pensamento libertário e leigo. A ambigüidade que por ventura existisse no governo Vargas entre suas facções à esquerda e à direita desaparecem em 1935, na repressão a uma insurreição comunista em alguns quartéis, e pouco depois a Universidade do Distrito Federal foi fechada.

A conciliação entre Igreja e Estado se dissolveu com o encerramento das atividades da Universidade do Distrito Federal, bem como as investidas na criação de universidades católicas com estrutura próxima à apresentada pelas públicas. A respeito do distanciamento entre Igreja e Estado, Cunha (2007) expressa que não foi exclusivo da Gestão de Vargas, pois

[...]separada do Estado desde a proclamação da República, a Igreja Católica não dispunha, nos primeiros anos do novo regime, dos favores financeiros governamentais, nem dos privilégios legais e fiscais usufruídos no Império. Em contrapartida, a Igreja já não desempenhava, pelo menos manifestamente, as antigas funções de produzir a legitimidade do Estado no âmbito da Sociedade Civil. Daí as perdas das posições antigamente ocupadas pela Igreja em termos de direção intelectual. Os membros das elites intelectuais não eram católicos em sua maioria, embora poucos lhe fossem hostis. Eram, em geral, positivistas ou evolucionistas. (CUNHA, 2007, p. 220)

Assim, a “criação da primeira Universidade Católica assinala a falência do pacto entre Estado e Igreja, estabelecido a partir de 1931, e que leva a Igreja a buscar seus próprios caminhos” (SAMPAIO, 1991, p. 13). O primeiro passo para a mudança de rumos do papel educativo da igreja em território brasileiro esteve amparado por entidades associativas que formateceram sua função educadora. A organização de entidades e associações fortaleceu o movimento de criação de universidades católicas, contribuindo para o reconhecimento do papel institucional na formação do sujeito, na promoção da justiça e equidade social, ao mesmo tempo que cumpriria a função social da Igreja.

O Quadro 03 apresenta as associações fundadas entre os anos 1930 e 1990, responsáveis pela acentuação da discussão e proposição de caminhos para a expansão e consolidação do ensino católico brasileiro.

QUADRO 02 –Associações Católicas Brasileiras

Associação	Sigla	Criação
Associação Católica Brasileira	ACB	1935
Associação da Educação Católica	AEC	1945
Juventude Universitária Católica	JUC	1950
Juventude Estudantil Católica	JEC	1950
Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas	ABESC	1952
Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil	ANAMEC	1993
Associação Nacional de Educação Católica no Brasil (Resultado da fusão da AEC, ABESC e ANAMEC)	ANEC	2007

Fonte: Elaboração da pesquisadora, adaptação de Alves (2002) e anec.org.br

A criação da União Nacional do Estudantes (UNE), em 11 de agosto de 1937, promoveu a mobilização dos estudantes em prol de mudanças educacionais no ensino básico e superior, que na opinião de Cunha (2007), em sua natureza íntima, representou a cooptação de estudantes que promoviam embates com o Estado. No entendimento do autor, foi o momento que os estudantes conseguiram se mobilizar em torno de questões por eles vivenciadas, que tolhiam sua participação política bem como a inserção social que posteriormente ocorreu de forma mais expressiva com o desenvolvimento de ações populares de cultura, experiências de alfabetização de adultos e cursos com a pretensão de profissionalização de trabalhadores em serviço. Para Cunha (2007, p. 206),

a UNE foi resultado da tentativa de cooptação dos estudantes, opositores do autoritarismo, pelo Estado, interessado no seu controle por mecanismos corporativos. Entretanto, a UNE se caracterizou, desde o projeto de sua criação, por orientações democráticas, conseguindo razoáveis espaços políticos, mesmo durante o Estado Novo, em razão das contradições trazidas pela guerra mundial para dentro da órbita do Estado.

Fenômeno similar ocorreu com a criação do sindicato dos trabalhadores, que serviam mais ao Estado que aos próprios trabalhadores, já agraciados com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) como benesse. Os sindicatos pelegos tinham o objetivo de manter o Estado sob controle das ações e da CLT, concebida como o resultado de luta da população e congregou, em sua maioria, normas trabalhistas já existentes. A estratégia política concedeu direitos aos trabalhadores, ao mesmo tempo que os mantiveram submissos às determinações antidemocráticas.

Nas décadas seguintes não foram percebidas mudanças significativas na universidade pública, sob a vigência do Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, denominado Estatuto das

Universidade Brasileiras de 1931<sup>9</sup>. Por outro lado, as católicas foram aos poucos se estruturando nos Estados brasileiros, fazendo parte do seguimento privado.

Segundo Sampaio (1991, p. 14),

nos trinta anos que se seguiram à criação das primeiras universidades a sociedade mudou rapidamente e se ampliaram extraordinariamente os setores médios próprios de uma formação social industrial e urbana. As demandas dessas camadas em ascensão foram, inicialmente, pela ampliação do ensino público de grau médio. A satisfação dessa necessidade, ainda que limitada a setores relativamente restritos da sociedade, criou uma nova clientela para o ensino superior. O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias. O diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado. Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60.

As demandas por formação mobilizaram a sociedade, que a compreendia como via de acesso ao mundo do trabalho, pois havia a crença de que a educação seria o principal requisito para a empregabilidade e ascensão social, mobilizando professores e alunos. Nos anos ditatoriais (1964-1985), a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que concretizou a Reforma Universitária, foi responsável por agregar reivindicações estudantis, da própria universidade e de interesses do Estado.

A trajetória da universidade pública e católica no Brasil se entrelaça com o desenvolvimento da extensão universitária, já que as iniciativas que se tem registro deram início à aproximação entre a universidade e a sociedade. Destacam-se como primeiras experiências as ações promovidas pela Universidade Popular de São Paulo em 1911, com a oferta de cursos noturnos que, por falta de conhecimento da população, atendeu predominantemente a comunidade interna. Somente nos anos 1950 e 1960 as ações se tornaram mais presentes na vida acadêmica, mesmo que submetidas às diretrizes, gestão e propósitos estatais em razão da gestão ditatorial.

A extensão na UC é responsável pelo cumprimento do papel formativo, compromisso e responsabilidade com a sociedade e missão religiosa. No Brasil, a criação da UC ocorreu em contexto similar ao da universidade pública. Os embates entre Igreja e Estado convergiram para a aceleração da criação da primeira UC no Brasil, em 1946, aos moldes da Universidade de Louvain.

A terminologia “compromisso social”, concebido como dimensão ética da universidade, é confrontado com “responsabilidade social” decorrente da discussão acerca da

---

<sup>9</sup>O Estatuto das Universidades, Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, vigorou por trinta anos, até que a próxima reforma fosse realizada.  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>.

responsabilidade empresarial. Mais que o emprego de terminologias, é necessário compreender que a discussão não é nova, e nos anos 1960 a responsabilidade social se tornou realidade nas universidades europeias e norte-americanas. Tendência que altera o sentido de compromisso para a responsabilidade que implica em dever. No Brasil, a discussão ganhou força nos anos 1990 durante a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso e hoje é uma questão que envolve a tomada de posição entre a formação por meio do ensino, pesquisa e extensão, defendido no paradigma do consenso por um lado e a ampliação dessas dimensões a partir da tomada de posição em relação aos problemas sociais, pautada no paradigma do conflito (CALDERÓN, 2005; CALDERÓN; GOMES; BORGES, 2016).

O início dos anos 1960 foi marcado pela instauração da política ditatorial, sob a gestão militar, que interferiu diretamente na estrutura e dinâmica de funcionamento das universidades. Como reação, ocorreu a intensificação da participação e envolvimento de gestores, professores e alunos, que se aliaram aos mais variados movimentos constituídos como resistência ao sistema implantado. O poder político, que adentrou as universidades, promoveu alterações na gestão administrativa, no processo pedagógico e nos fins educacionais. Os objetivos acadêmicos voltaram ao conhecimento técnico-científico e à formação centrada no exercício profissional, e as discussões com embates políticos, desenvolvimento do pensamento crítico ou questionamentos ao sistema foram hostilizados e reprimidos.

Até o golpe de 1964, por envolvimento de jovens integrantes no movimento estudantil, as ações extensionistas foram pensadas e executadas com participação intensa destes atores, que passaram a estreitar os laços com a sociedade, por meio do Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, e dos Centros Populares de Cultura (CPC), em 1962. O Movimento de Cultura Popular (MCP) e os Centros Populares de Cultura (CPCs) consistiram, respectivamente, na difusão da cultura popular em praças públicas e da alfabetização, com participação de Paulo Freire, e de locais que fomentavam a cultura com realização de cursos de teatro, cinema e música, a publicação de revistas, livros, filmes e peças teatrais, dentre outros. (CUNHA; GÓES, 2002; SANFELICE, 2008)

A partir do golpe militar, as ações deveriam estar em consonância com as diretrizes políticas, e a juventude integrante da UNE e demais grupos, dentre os quais se encontravam os católicos, as desenvolveram oportunizando interação com a sociedade afim de minimização dos problemas sociais. Como fruto das reflexões, a UNE elabora um “Plano de Ação” que continha as seguintes reivindicações: “luta pela Reforma Universitária, pela revogação do acordo MEC-USAID, contra a transformação das universidades federais em

fundações particulares, pela escola pública gratuita, pela alfabetização de todo o povo, por um ensino secundário voltado para a formação profissional e pela revogação da Lei Suplicy. (SANFELICE, 2008, p. 122).

A extensão não provocou mudanças ou inovação em termos de resultados acadêmicos, pois esta ainda correspondia ao modelo europeu com a promoção de cursos, aos moldes da Universidade Popular (1912-1917) e prestação de serviços sob os moldes norte-americano. O modelo norte-americano configurou-se como “*Le Grant Colleges*”, expressou o pragmático americano, consolidando a ideia de extensão como prestação de serviços (GURGEL, 1986, p. 59); uma das primeiras iniciativas foi a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, criada em 1926 (SOUSA, 2000).

A organização da juventude para confrontar o poder instaurado congregou jovens que já possuíam trajetória de militância em movimentos ligados à universidade pública, sociais e cristãos. A discussão de Gurgel (1986) destaca a participação de integrantes da Juventude Universitária Católica (JUC) na reflexão sobre as bases e os encaminhamentos da reforma universitária. Segundo o autor,

a JUC se inseria em um esquema organizacional mais amplo, do qual participavam outros setores da sociedade, procurando todos o advento de uma sociedade mais justa, de acordo com os preceitos do cristianismo. Havia os níveis local, regional e nacional. Existiam, afora a JUC, a Juventude Agrária Católica (JAC), a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Independente Católica (JIC), a Juventude Operária Católica (JOC); e também os grupos de adultos: a Ação Católica Independente (ACI) e a Ação Católica Operária (ACO) (GURGEL, 1986, p. 44).

A participação da vida social, a interação, as vivências e experiências junto às comunidades aproximou os jovens ao Projeto Rondon, via *campi* avançado e de iniciativa de um grupo de professores, que foi rapidamente incorporado aos programas prioritários do Estado, ao lado dos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), como iniciativa das IES (GURGEL, 1986). Segundo Sousa (2000, p. 95), o “CRUTAC e Projeto Rondon representavam o desenvolvimento de atividades extensionistas de modo sistemático. A proposta do CRUTAC era colocar os estudantes do último ano de cursos de diversas áreas em contato com a comunidade e seus problemas”. Mesmo a serviço do Estado, os resultados demonstraram que os ganhos em termos de politização dos alunos foram evidenciados na reivindicação, no aumento da participação nos processos acadêmicos e na proposição de medidas que foram contempladas na reforma universitária de 1968.

Em razão do protagonismo estudantil nos anos 1960, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), criado em 1966 na cidade de Salvador, defendeu ações extensionistas desvinculadas do controle do Estado (SOUSA, 2000). Rudolph Aton defendia a

universidade integral e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O destaque para a extensão residiu na crença de que seria seu papel aproximar a universidade da sociedade, para servir as instituições que dela fazem parte, seja de natureza política, espiritual, educativa, social etc. (GURGEL, 1986, p. 69).

No mesmo contexto, foram criados os primeiros programas de pós-graduação em território nacional, que fomentaram discussões e pesquisas no campo da extensão, mesmo em proporções pouco expressivas. A presença de cursos com foco na formação de cientistas e professores pesquisadores contribuiu com a ampliação das investigações no campo das políticas educacionais e demais ciências, produzindo estudos que retrataram a realidade social, política e econômica brasileira e suas aplicações na educação.

As investigações constituíram importantes fontes de informação para que professores, alunos e a sociedade civil conhecessem a extensão e se organizassem em torno de demandas que subsidiaram as discussões travadas no contexto anterior à reforma do ensino superior, no final dos anos 1960. De meados dos anos 1960 aos anos 1970, a participação dos estudantes impulsionou a elaboração de solicitações que foram incorporadas, em parte, à reforma empreendida pelo Estado. A Lei 5.540/68 (Reforma Universitária) propôs mudanças na estrutura das universidades e congregou interesses distintos (Estado, professores, estudantes), na tentativa de construção de uma identidade institucional. A incorporação da pesquisa na universidade, foi um aspecto importante na reforma referida, pois até então era desenvolvida em institutos e fundações externas ao sistema acadêmico, ocorrendo o mesmo processo com a extensão que tardiamente foi compreendida como dimensão acadêmica.

Em seus estudos, Rocha (1986) declarou que as discussões produzidas desde os anos 1960 contribuíram para a construção conceitual, a institucionalização da extensão na lei educacional maior, com a ideia de autonomia e a criação de Pró-Reitorias e entidades voltadas à questão, convergindo com a Lei 5.540/68 que tinha como objetivos materializar as políticas do Estado que serviam ao modelo político implantado. As finalidades deveriam ser cumpridas por meio da regionalização da educação a partir da oferta de cursos e prestação de serviços, representando na prática, uma tentativa de despolitização das ações no cumprimento estabelecido nas políticas, que em contrapartida contribuiu com a ampliação do olhar dos alunos no seu retorno às salas de aula.

Para Gurgel (1986, p. 87),

a lei da reforma universitária é, indubitavelmente, um mecanismo que colocou a educação superior a serviço do Estado. Mas não se pode negar que foi ela, igualmente, que definiu um perfil da universidade brasileira (mesmo com todas as suas implicações) e abriu espaços para novas formulações, no sentido do

relacionamento entre educação e sociedade. A extensão universitária na década de 70 não incluiu somente a perspectiva colonizadora de levar serviços. Ela parece ter ido adiante, num esforço de estabelecer um processo de comunicação com as classes subalternas, tentando, a partir da iniciativa institucionalizada, das continuidades ao que se fizera anteriormente, no início da década de 60, através das iniciativas dos estudantes, professores e outros grupos intelectuais.

As experiências de Paulo Freire (1977) contribuíram para a crítica à extensão como via de mão única, que levava à sociedade o conhecimento construído na universidade, convertendo-se em comunicação. A natureza extensionista é dialógica, pois implica em interação entre sujeitos mediados pelo mundo, resultando em troca, significação e comunicação, como formas de humanização do sujeito (FREIRE, 1977). À medida que a interação dialógica abre caminhos para formação da humanidade, contribui para a ação que, pressupondo o compromisso e engajamento com as questões sociais, transforma a sociedade.

Nogueira (2005) declara que na Lei 4.024/61 a extensão foi tratada de maneira pontual no artigo 69 e vaga aos moldes de oferta de cursos. A Lei 5.540/68 colocou-a a serviço da comunidade, ao socializar os resultados das atividades de ensino e pesquisa, mesmo sem a devida interação dialógica. A Reforma Universitária, conforme Tavares e Freitas (2016) apontam que, apesar do crescimento econômico, não houve mudanças significativas na vida da população, em decorrência da reforma referida, bem como distribuição de renda equitativa. Quanto às universidades,

[...] mesmo depois da Reforma Universitária de 1968, passaram por momentos de instabilidade, desarticulação das discussões acerca das mudanças sociais e desenvolvimento econômico do país, além da centralização da gestão sob o domínio estatal. O trabalho docente via-se ligado à transmissão de conteúdo, desarticulação da prática e das realidades políticas e social, em meio à desmobilização do movimento docente devido à repressão ideológica. Quanto aos estudantes, realizavam os estudos de maneira crítica, desenvolvidos de forma paralela às participações ocorridas na sociedade por meio dos movimentos estudantis, Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimentos de Cultura Popular (MCP) e demais movimentos em prol da liberdade de pensamento e autonomia diante da realidade vigente. (TAVARES; FREITAS, 2016, p. 37).

Após estudos nas obras de Cunha (2007), as autoras esclarecem que os modelos extensionistas europeu e norte-americano contribuíram para a diversificação das atividades, quando os trabalhos foram voltados às comunidades internas e egressos, tendo em vista a finalidade de ampliação da formação para além do ensino e da pesquisa. Os objetivos formativos continuaram atrelados às demandas da elite que ocupava as universidades, fechando-se aos que possuíam os critérios necessário à participação da extensão. O reduzido envolvimento e participação por parte da população foi apontado por Freire (1977) ao refletir que a via de mão única não favorecia a interlocução entre saberes, pois em alguns momentos

não estavam ligados à vida nas comunidades, configurando uma pretensão de definição das necessidades da população sem ouvi-la.

Os resultados das experiências refletiram na atuação dos professores, formação dos alunos e aproximação entre universidade e sociedade, tomadas como objetos de estudo e crítica nas décadas posteriores, em decorrência da ampliação da pós-graduação no país. Apesar da presença de cursos de pós-graduação em decorrência da relação com a Europa e com os Estados Unidos antes dos anos 1960, a Pós-Graduação brasileira foi estruturada formalmente por Newton Sucupira em 1965, com o Parecer nº 977/65 de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), emitido por Newton Lins Buarque Sucupira (VELLOSO, 2014).

As pesquisas provocaram reflexões e questionamentos acerca da realidade brasileira e dos problemas sociais por pesquisadores e alunos. A percepção das questões e problemas sociais reafirmaram a necessidade de rever a extensão no interior das universidades sob o comando do Estado, a fim de que a formação contemplasse a dimensão profissional, cidadã, ética e política.

Freire (1977) questionou a extensão como o processo pelo qual a universidade estenderia seu saber às comunidades concebidas como “desprovidas”, constituindo uma via de mão única. Como mencionado anteriormente, a forma de transmissão unilateral sem o encontro, o diálogo, a inserção política e a aprendizagem significativa decorrentes deste processo, nas palavras do autor, se caracterizavam mais como comunicação dos resultados do ensino e da pesquisa, do que extensão propriamente dita. Nesse contexto, aos poucos e de forma gradual, as universidades católicas foram fundadas com ou sem a denominação de pontifícia, conforme diretrizes da Doutrina Social da Igreja e demais diretrizes institucionais, com ações que buscavam cumprir a missão salvífica e social da igreja, por meio da oferta educacional, que não se constituiu como gratuita. A gratuidade das ações sociais e formativas das universidades comunitárias instituídas a partir da Lei 12.881/2013, denominada como Lei das Comunitárias, possibilitou a essas instituições a participação em editais públicos e, em decorrência destes, os serviços e demais ações fossem oferecidos à sociedade com a mesma gratuidade. As parcerias de diversas naturezas continuaram a ser estabelecidas entre as IES comunitárias, o Estado e demais instituições de natureza civil e social.

Da caridade, enquanto compromisso social, à formação da humanidade, os laços imprescindíveis à reconfiguração dos ideais religiosos católicos na sociedade foram aos poucos passando por modificações sob influência da Ação Católica, Pastoral Universitária e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A UC foi ao mesmo tempo expressão

dos ideais religiosos e do cumprimento do papel da Igreja Católica enquanto instituição educadora. Refletir sobre o deslocamento dos movimentos de membros e associações de católicos do seio da sociedade para o interior da Igreja, possibilita ponderar que os ideais educacionais da UC foram confrontados por parcela dos integrantes da própria Igreja, do Estado e da sociedade civil, ao defenderem o ensino sob o domínio do pensamento liberal laico.

Na década de 1970, o impacto da reforma universitária de 1968 foi mais significativo, consistindo no contexto da efetiva implantação das diretrizes estabelecidas pela lei. Os anos 1970 foram marcados pela LDB 5.692/71, que tratou da reforma do ensino implantando o 1º e 2º Graus, que equivaliam, respectivamente, ao ensino primário e ginásial (hoje fundamental, pela Lei 9394/96) e secundário (hoje básico) pela mesma lei mencionada. As reformas educacionais de 1968 e 1970 receberam forte influência do sistema educacional americano, mediante acordos entre Brasil e Estados Unidos.

As tensões decorrentes da luta em prol da redemocratização do país contribuíram para a criação de associações representativas, que se envolveram e manifestaram seus interesses em relação ao ensino comunitário e eminentemente católico. Segundo Cunha (2007, p. 40),

[...] no final dos anos 70, novos movimentos irrompem a calmaria imposta e o repúdio ao governo militar cresce. Um 'novo sindicalismo' (Sader, 1988) agencia conflitos trabalhistas, organiza matrizes discursivas, interpelando as 'mentalidades' formadas pelos discursos dominantes. Os movimentos sociais irromperam e trouxeram novas táticas de luta, novas linguagens e ações. A greve passa a ser o instrumento de enfrentamento direto com o Estado autoritário. Em 1978 a primeira greve nacional dos professores universitários e a nascente ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - retomam o vigor da discussão a respeito da democratização e autonomia da universidade brasileira.

Os anos seguintes produziram experiências extensionistas diversificadas que alternaram formas assistenciais, prestações de serviços, cursos e eventos, contribuindo para reflexões em torno do conceito de extensão, características e propósitos, impulsionadores das mudanças efetivadas nos anos 1980 e 1990. Nos anos 1980, o Estado formulou um grande número de políticas educacionais em virtude da lógica capitalista, acumulação flexível do capital e criação de espaços participativos, imprescindíveis à gestão democrática que acabara de ser instaurada com a reabertura política. A iniciativa do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas (FORPROEX), criado em 1983, contribuiu para a organização de eventos e redes com foco na extensão, a exemplo da Rede Nacional de Extensão (RENEX), que consiste no canal de socialização das ações do FORPROEX, bem como documentos, relação de periódicos, eventos e demais informações produzidas ao longo de sua história.

Em 1987 a extensão 'social' parece retomar o fôlego perdido no pós 68. A 'transformação social' retorna como discurso da garantia dos direitos sociais e a universidade se insere como uma das protagonizadoras potenciais a essa transformação requerida e necessária. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas se apresenta como um agenciador das matrizes discursivas e das práticas universitárias do 'estar-a-favor-de' uma maioria. (CUNHA; GOES 2002, p. 41).

O fortalecimento do campo, intensificação das pesquisas, realização de reuniões e eventos foram significativos para a construção de um conceito, caracterização e elaboração de diretrizes. O trabalho do FORPROEX resultou na elaboração de inúmeros documentos entre cartas, manifestos e Plano Nacional de Extensão (1999-2000), dentre os quais se destacou, mais recentemente, a Política Nacional de Extensão Universitária /2012, formação de redes e eventos que congregam instituições, professores e alunos de todas as regiões do Brasil. Fóruns como o Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias – ForExt, criado em 1998, no 6º Encontro de Ação Comunitária e Extensão, promovido pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (1995) e o Fórum de Extensão das IES Particulares – Forexp, criado em 2002, no I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, também contribuíram com o debate e consolidação da extensão como dimensão acadêmica a partir de sua institucionalização via CF/88 e demais marcos legais vigentes no momento.

A promulgação da CF/88 posicionou a extensão como dimensão indissociável ao ensino e à pesquisa em meio a uma crise da identidade da extensão e da própria universidade. O deslocamento das demandas oriundas do panorama mundial nas décadas de 1980 e 1990, regido pelo sistema produtivo, requereu reflexões sobre o papel da universidade no contexto da redemocratização do país, da organização flexível do capital, bem como de planejamento institucional para atender demandas formativas decorrentes da nova configuração do mundo do trabalho.

Do compromisso social da universidade para a obrigatoriedade da oferta de ensino não ocorreu de forma expressa na CF/88 como ocorreu com a educação básica. A democracia pressupõe a garantia e a efetividade de direitos sociais como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maturidade e à infância e assistência aos desempregados a fim de manter a coesão da sociedade (art. 6º da CF/88, redação dada pela Emenda Constitucional n.º 90 de 2015). O Estado de Bem-Estar-Social ainda está longe de ser alcançado no Brasil, porém a universidade tem papel fundamental nesse processo, haja vista que é um direito social previsto na lei maior.

Na década de 1990, eclodiram mudanças mais enfáticas em todo o sistema de ensino brasileiro, inclusive no ensino superior. A LDB 9.394/96 ampliou a oferta de ensino superior para além das universidades, o que provocou um aumento da criação de faculdades e institutos, de iniciativas públicas e privadas. O contexto fortemente marcado pela expansão do ensino privado favoreceu iniciativas de instituições fundadas sob bases comunitárias, filantrópicas ou não, e iniciaram articulações com o intuito de delimitar a natureza, características, fundamentos teóricos e legais, que comporiam a identidade das IES comunitárias.

O mesmo fenômeno pode ser evidenciado nos dias atuais se tomarmos como referência o último Censo do Ensino Superior realizado em 2019. Conforme as categorias administrativas pesquisadas são consideradas as públicas (federal, estadual e municipal) e as privadas com as respectivas características organizacionais acadêmicas. Os dados dispostos na Tabela 1 demonstram aumento significativo de IES privadas e a UC, como subcategoria deste segmento, está inserida nessa categoria, considerando-se que não há subcategoria que a especifique dentro da categoria privada.

TABELA 1 – Instituições de Ensino Superior por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa – Brasil - 2019

Categoria administrativa	Total geral	Organização acadêmica			
		Universidade	Centro universitário	Faculdade	IF e Cefet
Total	2.608	198	294	2.076	40
Pública	302	108	11	143	40
Federal	110	63	1	6	40
Estadual	132	40	1	91	n.a.
Municipal	60	5	9	46	n.a.
Privada	2.306	90	283	1.933	n.a.

**Fonte:** Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2019). Nota: n.a. corresponde a “não se aplica”.

A partir da análise dos dados, é possível inferir que a UC apresenta um quantitativo expressivo. Das 90 universidades privadas, 14 são de denominação católica, correspondendo a um percentual de 15,5%, sem considerar as demais IES de mesma denominação. Inúmeros foram os fatores que contribuíram para o aumento das instituições de natureza comunitária no território brasileiro, a exemplo das associações de universidades comunitárias, católicas e fóruns, que se estabeleceram mais significativamente a partir dos anos 1980.

A criação e ação da Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ABRUC - e ForExt, bem como da CF/88, produziram subsídios e fundamentos empregados na configuração da identidade das universidades comunitárias. Segundo o site oficial da ABRUC,

ABRUC, fundada em 26 de julho de 1995, com sede em Brasília, reúne atualmente 68 Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES. Tratam-se de instituições sem fins lucrativos, que desenvolvem ações essencialmente educacionais, como ensino, pesquisa e extensão, com notória excelência em suas atividades – elas encontram-se bem colocadas e avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES – e apresentam conceitos de 3 a 5 no Índice Geral de Cursos – IGC. A esse cenário, soma-se ainda forte vocação social, com expressiva presença de profissionais altamente qualificados na área de saúde (ABRUC).<sup>10</sup>

A LDB 9.394/96 discorre sobre a oferta do ensino superior e menciona as universidades comunitárias, regulamentadas em 2013 por meio da Lei 12.881, a qual possibilitou a participação nos editais públicos. Sua identidade foi constituída a partir de conceitos e argumentos que as diferenciam das demais universidades públicas e privadas. A diferença na identidade possibilitou a afirmação enquanto via alternativa denominada instituição pública não estatal, que goza das prerrogativas de participação de fundos e financiamento públicos via editais.

As transformações no interior das universidades brasileiras atingiram do mesmo modo as comunitárias, em especial as católicas, que também foram marcadas pelos embates no interior da Igreja, ao fomentarem reflexões em torno da missão religiosa e sua relação com demais instituições vinculadas ao segmento referido. Desde então, a relação entre a universidade católica e a extensão, a partir do ano 2000 foi contemplada com as políticas para o ensino superior, ao lado dos documentos oficiais da Igreja Católica.

Segundo Passos (2007, p. 87-88), “[...] a DSI não é nem dogma e nem instrumental concreto de ação social e política, mas forma um conjunto de princípios capazes de orientar as ações dos sujeitos em seus contextos determinados”. Consiste, então, numa síntese da missão católica constituída em bases religiosas, nas quais a comunidade deve pautar suas ações. O caráter confessional da universidade não substitui sua tarefa no desenvolvimento da ciência e no pensamento livre, mas aprofunda-o sob princípios de justiça social, paz e amor ao próximo.

Nesse sentido, Passos (2007, p. 89) declara que,

---

<sup>10</sup>Informações publicadas em [www.abruc.org.br](http://www.abruc.org.br). Acesso em: 13 ju. 2019

a estrutura e a dinâmica da universidade complexificam, naturalmente, a tarefa de tradução dos princípios cristãos em ação, instaurando na medida em que são lidos e relidos a partir dos diversos contextos que se interpõem aos sujeitos universitários. Esse ciclo hermenêutico exige esforço e criatividade dos gestores da universidade católica, no sentido de construir permanentemente sua identidade dentro do mundo, que passa por mudanças velozes, afirmando a um só tempo a igualdade e a diferença entre os povos, grupos e sujeitos.

A posição do autor insere a ação reflexiva no contexto, pois a universidade não pode estar à parte, mesmo porque na constituição da modernidade, com a autonomia da razão, desenvolvimento da técnica e seus aspectos decorrentes, o papel da universidade voltou-se para o desenvolvimento de estruturas que se formaram, a fim de que fossem mantidas a hegemonia das elites dominantes. A contradição que se coloca nesse contexto é o fato da universidade estar entre o papel que deve desempenhar de forma autônoma, ao mesmo tempo que deve cumprir com as determinações políticas do Estado na oferta de ensino necessário ao desenvolvimento econômico. Acompanhar as demandas formativas para a ocupação de postos de trabalho emergentes do contexto econômico e social não pode destoar do papel precípua da universidade que é de acumulação e transmissão da cultura, ao tempo que produz conhecimento científico, necessário às mudanças sociais.

Ao refletir sobre a “Identidade da Universidade Católica e sua contribuição à vida Acadêmica e Social”, Petrini (2010) coloca alguns desafios da modernidade à sociedade, concebendo-os como aspectos que devem ser tratados com atenção. Segundo o autor,

alguns pensam que a sociedade moderna entra em crise por um excesso de racionalidade, que tornaria árida a convivência social, devendo-se dar mais espaço ao sentimento para equilibrar a situação. Pelo contrário, a sociedade moderna entra em crise por uma carência da razão, usada segundo o paradigma iluminista/positivista, que não é mais capaz de dar conta de todos os fatores da realidade, de orientar suas conquistas para responder às exigências humanas (PETRINI, 2010, p. 2).

A questão que se coloca é o uso da razão para a compreensão do homem e da mulher no mundo, bem como das relações estabelecidas entre estes e o contexto. Sinalizar a necessidade de atingir esse fim não resolve os problemas enfrentados pela humanidade e muito menos os coloca como uma questão urgente. A percepção do humano, das suas necessidades, dos domínios da ciência a serviço da sociedade, dos seus direitos e do caminho que deve percorrer para alcançar uma vida ética são condições a serem vislumbradas durante a formação do sujeito em seu percurso acadêmico, em especial, na universidade.

Então, o desafio que se coloca à UC na atualidade é o equilíbrio entre a “racionalidade científica” e a “racionalidade teológica”. Essas Expressões foram empregadas por Passos (2007), na análise da DSI na conjuntura do pontificado de Leão XIII, referindo-se às

condições para o ensino sob as bases do catolicismo. A tentativa de conciliação entre ambas é histórica, uma vez que Tomáz de Aquino, pautado em Aristóteles, conduziu reflexões no intuito de delimitar os campos, contornos e fronteiras entre fé e razão no final da Idade Média. Na contemporaneidade, o papel da Igreja abrange, entre outros fins, a tradução da fé como princípio que orienta a humanidade e contribui para o desenvolvimento social. As orientações cristãs extrapolam os grupos vinculados às ordens e comunidades religiosas e se materializam no interior da UC para o cumprimento de sua missão evangelizadora.

No ano de 2004, a Doutrina Social da Igreja foi sistematizada e publicada com a denominação *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* e nele estão dispostos os ideais religiosos, produzidos pelos pontífices entre os anos 1891 e 1991. No que tange à formação do sujeito, o documento expressa que,

*528 A doutrina social é um ponto de referência indispensável para uma formação cristã completa. A insistência do Magistério em propor tal doutrina como fonte inspiradora do apostolado e da ação social nasce da persuasão de que ela constitui um extraordinário recurso formativo: «sobretudo para os fiéis leigos, de várias formas empenhados no campo social e político, é absolutamente indispensável uma consciência mais exata da doutrina social da Igreja. Tal patrimônio doutrinal não é adequadamente ensinado e conhecido: também por esta razão não se traduz oportunamente nos comportamentos concretos. (COMPÊNDIO DA DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA, 2004).*

Além do papel da doutrina na formação, as instituições educativas católicas são chamadas a participar desse processo, com atenção à mensagem cristã e aos conhecimentos dos diversos campos do saber. Nesse sentido, o respeito à produção de cada ciência é um dos valores integrantes da missão da UC.

*532 As instituições educativas católicas podem e devem desempenhar um precioso serviço formativo, esforçando-se com especial solicitude pela inculturação da mensagem cristã, ou seja, o encontro fecundo entre o Evangelho e os vários saberes. A doutrina social é um instrumento necessário para uma eficaz educação cristã ao amor, à justiça, à paz, assim como para amadurecer a consciência dos deveres morais e sociais no âmbito das diversas competências culturais e profissionais. (COMPÊNDIO DA DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA, 2004).*

As Constituições Apostólicas são marcos referenciais da materialização da Doutrina Social da Igreja voltada às universidades e demais instituições educativas, sob a condução da Igreja Católica. Os encaminhamentos institucionais, os princípios e os objetivos convergem para uma sociedade que prima pelo humano, ética e justiça social. Sendo assim, trazem em seu texto o sentido da missão educativa da Igreja na sociedade, que necessita de revisão permanente para que se configure como atual, ao acompanhar e interferir nos processos sociais.

A Constituição Apostólica do sumo pontífice João Paulo II, publicada em 15 de agosto de 1990 e a recente, elaborada pelo Papa Francisco em 2018<sup>11</sup>, consistem, dentre outros, nos documentos que discorrem sobre as universidades católicas conforme a orientação da DSI. No documento referido (*Ex Corde Ecclesiae*, 1990), a universidade é concebida como “[...] uma comunidade acadêmica que, de um modo rigoroso e crítico, contribui para a defesa e desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural mediante a investigação, o ensino e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais”. Na Constituição Apostólica (VATICANO, PAPA FRANCISCO, *VERITATIS GAUDIUM*, 2018) vigente, o entendimento acerca da educação superior abrange a diversidade das instituições e suas respectivas funções, apontando que,

art. 2. § 1. Por Universidades e Faculdades eclesiásticas, na presente Constituição, são designadas aquelas instituições de educação superior que, canonicamente erigidas ou aprovadas pela Sé Apostólica, cultivam e ensinam a doutrina sagrada e as ciências que com ela estão correlacionadas, com o direito de conferir graus acadêmicos por autoridade da Santa Sé (cf. can. 817 CIC; can. 648 CCEO).

Os textos constitucionais apostólicos demonstram que as transformações mais amplas da sociedade não produziram descensos na função precípua da UC, mesmo porque as tensões e contradições estiveram presentes dentro e fora dos limites acadêmicos, desde sua criação. Se a função da Igreja é a evangelização, com a finalidade de construir as bases de uma sociedade pautada na ética e justiça social, as instituições eclesiásticas não restringem sua função educativa ao conteúdo teológico desvinculado do contexto e das relações com os demais ramos da ciência. A formação cristã pressupõe a compreensão do mundo para o enfrentamento das injustiças sociais, a degradação e as violações humanas e esse objetivo deve ser alcançado por meio de uma educação que ultrapasse as questões dogmáticas, posições limitadoras e que furtam a ação reflexiva dos alunos e professores.

A UC, assim como as demais universidades laicas e confessionais, é chamada a enfrentar os descompassos que a modernidade instaurou em decorrência do emprego da razão técnico-instrumental e do deslocamento do humano, concorrendo para o aumento da violência e violações de direitos. Para Petrini (2010, p. 6) é necessário refletir sobre questões para além da efemeridade, pois

[...] homens e mulheres sem raízes e sem metas, a não ser a fruição dos bens que a modernidade oferece, numa nova edição do *carpe diem*. Com a desvalorização do passado, a derrocada das construções utópicas e voluntaristas e com a tendência a abandonar qualquer sistema de significado que exige disciplina, sacrifícios e

---

<sup>11</sup>A Constituição Apostólica (CA) de 29 de janeiro de 2018 (Papa Francisco) foi um convite à reformulação da constituição publicada pelo Papa João Paulo II em 1979. O Papa Bento XVI publicou uma Carta Apostólica que se refere à formação dos ministros sagrados, mas não chegou a realizar reformulações na CA redigida pelo Papa João Paulo II.

fidelidade aos compromissos assumidos, o período pós-moderno reduz de forma inédita o arco do tempo ao momento presente. E quando as possibilidades de satisfação no presente são reduzidas, como acontece com os países pobres, ou quando as ofertas do mercado desencantam e desiludem, frustra-se a aspiração à realização, fica sem resposta o desejo de felicidade.

A superação dos embates e das condições enfrentadas por homens e mulheres encaminha a universidade à demanda de formação do humano como condição para a mudança social. A alternativa que Petrini (2010) enuncia como forma de superação, corrobora a DSI no que se refere ao equilíbrio e ao aprendizado dos ideais cristãos para a paz, amor e justiça, ao lado do conhecimento científico. O equilíbrio entre a fé e a razão é mais uma vez retomado como uma das urgências requeridas pelas condições de vida que hoje se configuram no cenário brasileiro e mundial.

A conservação dos princípios religiosos transcende a visão dogmática e pressupõe o enfrentamento das problemáticas contemporâneas por meio das ciências que explicam e apontam soluções segundo suas bases epistemológicas e métodos. A religião não limita o exercício da ciência e do livre pensar, mas confronta e questiona seus resultados aos princípios que defendem a dignidade da pessoa humana e a justiça social, como pauta de luta e testemunho da fé cristã. A autonomia do livre exercício de suas funções acadêmicas são prioridade na Constituição Católica, assim como na DSI, haja vista as mudanças decorrentes das transformações no mundo.

Diante das questões enunciadas, Petrini (2010, p. 10) conclui a discussão sobre a Identidade das Universidades Católicas e suas contribuições para a formação humana e social, declarando que

contribuições significativas para uma nova ciência e uma nova cultura só podem florescer como fruto de uma reflexão crítica e sistemática sobre uma nova maneira de viver os diversos aspectos da existência quotidiana e de conviver com os outros. A Universidade pode ser o lugar onde o desafio de despertar a própria humanidade pode ser aceito, para levar a sério as exigências mais profundas do coração que percebemos como desejos (de verdade, liberdade, justiça, realização humana, amar e ser amado). É o lugar onde também se pode começar a usar a razão com audácia, tudo comparando com essas exigências, em busca daquilo que mais corresponde ao nosso coração. É o lugar onde é possível construir com liberdade cada dia e cada hora segundo o ideal de paz e de bem comum que podemos compartilhar.

O tratamento da DSI destinado às IES católicas em documentos datados dos anos 1980, 1990 e após o ano 2000, reafirma o compromisso institucional e os desafios que enfrentará no cenário atual. Ao pesquisar a identidade da universidade comunitária e a extensão, à luz do contexto e política brasileiros, Bittar (1999), Bartnik (2009) e Jesus (2016)

discorrem sobre a necessidade de formalização e compreensão da identidade destas instituições para que gozem de reconhecimento e prerrogativas que lhes são de direito. A universidade comunitária se fortaleceu a partir dos anos 1980 em razão da CF/88, da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) e da promulgação da LDB 9.394/96, ampliando a liberdade de ensino à iniciativa privada.

O artigo 209 da carta magna brasileira determina que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; e II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”. A liberdade referida possibilitou a ampliação da oferta pela iniciativa privada, ocasionando o aumento de instituições e a expansão da oferta de vagas no ensino superior, reprimidas no setor público a partir dos anos 1980. No Brasil, IES católicas foram as primeiras iniciativas no setor privado, antes mesmo de sua organização como universidade, o que produziu, em tempos remotos da história, a tensão entre o público e o privado. Os embates entre o público e o privado deram-se mais nitidamente na gestão de Capanema, quando, por meio de decreto, dificultou o reconhecimento e a validação de títulos acadêmicos emitidos por instituições privadas

Segundo a CF/88,

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015). (BRASIL, 1988).

Assegurar a captação de recursos por meio de editais públicos não constitui garantia de concessão dos valores e o emprego destes nas ações, mas promove as condições legais necessárias à participação institucional em parâmetros equivalentes aos aplicados às universidades públicas. Os critérios para a concorrência aos editais pelas universidades públicas e comunitárias são os mesmos, abrangendo prerrogativas e condições equitativas de disputa, emprego e finalidade. Do mesmo modo, as regras aplicáveis à prestação de contas e

avaliação dos recursos empregados são extensivas às instituições que fazem parte desse rol sem distinção.

O termo participação é empregado nesta tese como uma “necessidade fundamental do ser humano”, como usado por Bordenave, ultrapassando as necessidades de ordem básica e indo ao encontro de necessidades referentes à “auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar as coisas, e, ainda, a valorização do mesmo pelo outro” (BORDENAVE, 1994, p. 16).

A equiparação das prerrogativas da universidade pública à comunitária trouxe a necessidade de regulamentar, em suas particularidades e delineamentos, os meios pelos quais a UC captaria recursos públicos para o cumprimento de suas funções acadêmicas. A LDB 9.394/96 foi o meio pelo qual ocorreu a caracterização das instituições públicas e privadas, bem como a definição e delimitação de suas identidades, em conformidade com a CF/88. De acordo com a lei referida,

**art. 20.** As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento)

**I** - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

**II** - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

**III** - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

**IV** - filantrópicas, na forma da lei.

A LDB 9.394/96 dispõe em seu texto a especificação institucional, que é condição necessária ao delineamento e caracterização da natureza das universidades comunitárias, com seus contornos, consistindo em ampliação das especificidades presentes nos estudos mais recentes sobre as IES comunitárias. O delineamento indicado na LDB 9.394/96 não coloca a denominação e a estrutura da UC como dimensões concorrentes, mas cumulativas, que se complementam na tarefa de educar e evangelizar.

As “Diretrizes 2019-2023” da (CNBB) fortaleceram a identidade da UC no que se refere a relação com princípios católicos e o compromisso com a justiça social, pois a discussão está centrada na

6. Proximidade relacional entre as pessoas. Necessidade da Igreja se fazer presente nos locais onde as pessoas vivem.

64. Vivemos um sistema social e econômico injusto na sua raiz, que gera exclusão e desigualdades, atingindo a dignidade humana dos que são considerados excluídos e explorados e até supérfluos e descartáveis.

65-66. Faz-se necessária a redescoberta dos caminhos de uma autêntica democracia com justiça social, através da participação, das garantias institucionais, do bem comum, da liberdade de expressão e do respeito às diferenças, do diálogo, da preocupação pelos mais frágeis e no respeito à liberdade e dos valores inerentes a todo ser humano. É preciso dar as mãos também aos irmãos de outras igrejas e a todos os homens e mulheres de boa vontade. (CNBB, 2019-2023).

As relações pautadas na ética e justiça social projetam os fins a serem alcançados por meio de ações religiosas e acadêmicas, pois quando a CNBB anuncia seus objetivos a UC posiciona-se como instituição integrante da estrutura mais ampla da Igreja. Sendo assim, o comunitarismo, a confessionalidade e a filantropia são marcadores da identidade institucional, assim como a extensão universitária, que constitui espaço e processo de materialização destas dimensões.

O comunitarismo deve ser compreendido como resultado de um movimento de confronto ao modelo liberal, que pressupõe a liberdade econômica, política e ética com foco na propriedade, liberdade econômica, mínima intervenção estatal, liberdade religiosa e de princípios na condução da vida em sociedade. Segundo Souza (2008, p. 44),

Os liberais supõem o indivíduo como pessoa autônoma, livre e racional, regulando a sociedade, estabelecendo as prioridades (administrativas, políticas, culturais etc.). Já os comunitaristas admitem uma natureza sociocultural da identidade pessoal e a dimensão coletiva como eixo da ação reguladora do poder público. Essas diferentes concepções produzem consequências, por exemplo, no exercício da cidadania.

No comunitarismo, os fins coletivos são sobrepostos aos individuais em virtude do bem comum, da partilha e da luta e garantia de direitos aos grupos. O eu coletivo dá lugar ao eu individual, a partilha à acumulação, a cooperação à competitividade e a educação como o caminho que todos devem percorrer independente de questões estritamente meritocráticas. A participação e o engajamento cristão nas lutas sociais fortaleceram o movimento comunitarista e o poder de transformação pela ação do coletivo (SOUZA, 2008).

Para Schmidt (2015, p. 56),

A grande contribuição do comunitarismo está em (re)posicionar a comunidade como princípio político, alicerçando uma concepção contraposta ao dualismo público/privado, ao estatismo (exagerada confiança nas virtudes do Estado) e ao privatismo (excessiva confiança nas virtudes do livre mercado e da iniciativa privada).

A ponderação entre as funções do Estado, comunidade e mercado é condição necessária à melhoria de vida das pessoas, tomando como referência objetivos coletivos. Schmidt (2015) corrobora a ideia de Souza (2008) e acrescenta que o comunitarismo responsivo difundido nos Estados Unidos, no início dos anos 1990, surgiu como enfrentamento ao neoliberalismo, ao mesmo tempo que propôs o equilíbrio entre as ações

comunitárias, de responsabilidade do Estado e da iniciativa do mercado. Não se trata de substituir ou minimizar as atribuições do estado, mas contribuir com ações coletivas, fortalecimento das comunidades e partilha de responsabilidades como forma de concretizar ideais coletivos em contrapartida aos individuais.

Ao analisar o conceito de comunidade sob a perspectiva de Ferdinand Tonnis, Oliveira e Chassot (2019, p. 36) declaram que

A reflexão a partir dessa análise teórica conchama por novas posturas. Portanto, não basta refletir, temos que agir para criarmos possibilidades de nos reinventarmos como seres comunitários e comunicantes de nate da crescente individualização que visa exclusivamente atender ao mercado, ou seja, ao capital.

A partilha de responsabilidades não implica em anulação e de funções da sociedade civil, estado e mercado, mas colabora para o desenvolvimento da perspectiva para o bem comum, como condição da melhoria da vida das pessoas, para que as finalidades previstas no comunitarismo responsivo se tornem efetivas, a consciência coletiva e a participação das condições fundamentais, em virtude do sentimento de pertencimento, co-responsabilidade pelas decisões e resultados das ações, bem como a partilha entre os membros da comunidade. Para Schmidt (2015) é uma questão de complementaridade, de partilha de responsabilidades sem anular o papel do Estado, da sociedade civil e do mercado, pois ambos têm papéis distintos, o que implica em compreender a comunidade como “produto do desenvolvimento natural as relações humanas”, concebida como de “caráter orgânico” (OLIVEIRA; CHASSOT, 2019, p. 37), não devendo ser sobreposta pelas relações produzidas pelo capitalismo.

A confessionalidade em uma universidade implica em adesão de um ou outro segmento religioso como forma de professar a fé, que pressupõe o ato de confessar. Diante do pluralismo religioso contemporâneo emerge o desafio às instituições confessionais de difusão de princípios, seja qual for o segmento, respeitando limites éticos e científicos, a fim de cumprir objetivos acadêmico-científicos e religiosos. Ao analisar a confessionalidade na primeira modernidade, Rodrigues (2017, p. 2-3) declara que

[...]as confissões de fé surgidas na primeira modernidade tinham como objetivo básico a definição, da forma mais detalhada possível, do conteúdo dogmático da fé confessada, em uma dinâmica cujo caráter disciplinador era nitidamente perceptível. O fiel, informado pela confissão que, pretendia-se, era aprendida a partir de rigorosa catequese, devia reconhecer-se como integrante de seu grupo confessional e, simultaneamente, ganhar clareza quanto aos equívocos das outras confissões.

A posição de Rodrigues demonstra que o termo confessional é relativo à confissão como o meio pelo qual alguém professa a culpa, colocando-se diante de princípios que fazem parte de determinada doutrina religiosa. Nesse sentido, “a confissão tornava-se, para o fiel,

expressão de seu compromisso, de sua ‘profissão’; confessar a fé era professá-la” (RODRIGUES, 2017, p. 3). Seguindo esta lógica, as universidades de qualquer denominação desempenham seu papel educativo, respeitando, resguardando e professando sua fé.

A fim de entender a filantropia na UC é importante revisitar o contexto capitalista de maneira mais ampla, pois as configurações e tendências que deveriam se apresentar na sociedade brasileira precisam estar em consonância com as configurações globais. O emprego do termo “deveriam” no futuro do pretérito indica uma possível tendência que ainda precisa ser expandida na sociedade brasileira com os fundamentos que subsidiam a denominada nova filantropia. Para Ball e Olmedo (2013, p. 33),

as formas como a política educacional, as empresas, a filantropia e o desenvolvimento internacional se organizam e se interrelacionam estão mudando em função dos métodos daquilo que pode ser entendido como “capitalismo social global”. Dentro dessa nova configuração, soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseadas no mercado’ estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e ‘novos’ filantropos. O que há de ‘novo’ na ‘nova filantropia’ é a relação direta entre a caridade e os ‘resultados’ e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas.

A preocupação com resultados das ações filantrópicas estão no cerne da nova filantropia, exprimindo o interesse e a responsabilidade com os impactos das ações em termos de efetividade na sociedade. Não basta realizar a ação como caridade, é preciso perceber os efeitos provocados em termos de mudanças. Mesmo que com pequenas transformações, estas precisam ser decorrentes na relação estabelecida entre os sujeitos que realizaram a caridade e a sociedade para a concretização de fins caritativos sob a perspectiva da nova filantropia.

Em sua pesquisa sobre a confessionalidade católica, Bartnik (2009, p. 52) declarou que os termos comunitarismo, confessionalidade e filantropia,

[...] são três aspectos que não podem ser ignorados, quando analisamos a natureza dessas Universidades e a relação de identidade e ação extensionista. A filantropia surge na identidade das Universidades, enquanto fator inerente de ser comunitária e confessional.

Os termos enunciados são fundamentais para o entendimento acerca da identidade da UC no contexto atual, pois traz os aspectos que fazem parte da sua existência na sociedade. A função social da Igreja é concretizada por meio da educação em instituições confessionais, que forma e transforma os sujeitos, que promoverão mudanças na sociedade. Sua finalidade enquanto instituição formativa é materializada por meio da compreensão dos termos enunciados pela autora e subsidia o estudo das diretrizes da Igreja Católica e do aparato jurídico que fundamenta a identidade institucional da UC a ela vinculada. A autora ainda argumenta que,

pelo arranjo dos termos, uma universidade confessional pode ser comunitária ou filantrópica, uma filantrópica pode ser comunitária ou confessional, etc. Os termos “comunitário e confessional” indicam, na verdade, em direção à origem e menos a atuação, a organização e o funcionamento da universidade. Aqui aparece um aspecto importante a ser considerado no processo de construção da universidade comunitária, de natureza pública não-estatal, de acordo com características específicas que lhe possam dar identidade própria, distintiva: a destinação patrimonial. Ela deve ser de propriedade pública, embora não necessariamente estatal, garantindo que a destinação pública dos recursos sejam alocados para a educação, e não transformá-los em patrimônio de propriedade privada (BARTNIK, 2009, p. 52).

A definição de termos pertinentes à universidade comunitária (católica) e a relação que estabelece com a extensão são concebidos na intenção de explicar os elementos que compõem a identidade institucional. Ao investigar a extensão na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Jesus (2016, p. 193-194) sistematiza o conjunto das universidades no Brasil, tomando como referência a organização administrativa e acadêmica.

O Quadro – 03, elaborado por Jesus (2016), apresenta a disposição de 14 instituições distribuídas entre Comunitárias, Filantrópicas, Confessionais e a filiação ou não à ABRUC, no panorama nacional, a partir de informações obtidas no site da ABRUC e dispostas publicamente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

QUADRO 03 - Organização acadêmica: Universidades Católicas no Brasil

Nº	Instituição	Sigla	UF	Com.	Filan.	Conf.	Filiadas à ABRUC
1	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	PUC CAMPINAS	SP	SIM	SIM	SIM	SIM
2	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC GOIÁS	GO	SIM	SIM	SIM	SIM
3	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC MINAS	MG	SIM	SIM	SIM	SIM
4	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUCSP	SP	SIM	SIM	SIM	SIM
5	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC PR	PR	SIM	SIM	SIM	SIM
6	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RIO	RJ	SIM	SIM	SIM	SIM
7	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	RS	SIM	SIM	SIM	SIM
8	Universidade Católica de Brasília	UCB	DF	SIM	SIM	SIM	SIM
9	Universidade Católica de Pelotas	UCEBEL	RS	SIM	SIM	SIM	SIM
10	Universidade Católica de Pernambuco	UNICAP	PE	SIM	SIM	SIM	SIM
11	Universidade Católica de Petrópolis	UCP	RJ	SIM	SIM	SIM	SIM
12	Universidade Católica de Santos	UNISANTOS	SP	SIM	SIM	SIM	SIM

13	Universidade Católica do Salvador	UCSAL	BA	SIM	SIM	SIM	SIM
14	Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	MS	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Jesus, (2016, p. 195).

Diante da disposição das UCs em território nacional, conforme Quadro 03, é possível pensar sua presença na sociedade em termos de coletividade, de concepção de bem público que pertence ao coletivo e é de responsabilidade do coletivo e não apenas do Estado como representante da coletividade. Em sua origem, a UC representou expressão de conhecimento, investigação, formação, produção literária e artística, fundada mediante autorização da Igreja, mas com autonomia de atuação e, após a edificação do Estado Moderno, o poder estatal passou a determinar a fundação de novas instituições, concebidas como importantes instrumentos no cumprimento de objetivos formativos e sociais estatais. Para além de instrumento de conformação, a universidade constitui espaço de resistência tanto às questões dogmáticas, quanto à hegemonia da classe dominante. Segundo Bartnik (2009, p. 46), “a Universidade Católica tem a característica de ser instituição disponível para o serviço à comunidade/sociedade, atendimento aos mais necessitados”.

A extensão na UC está presente como processo imprescindível ao estreitamento das relações entre Igreja e sociedade, constituindo o elo de interlocução com a comunidade, que nem sempre foi de dupla via. Bartnik (2009) continua declarando que a confessionalidade ultrapassa o marco identitário institucional e requer que a comunidade acadêmica promova mudanças constantes para sua atualização. A retomada dos princípios originais da Igreja na sociedade contemporânea não inviabiliza a abertura à ciência e as mudanças na forma de compreender e intervir na sociedade, fatores determinantes na atualização, modernização e consolidação enquanto instituição educativa de caráter confessional.

As questões fundantes da Igreja e do Estado devem ser analisadas e ponderadas na identidade da UC, pois ao situar-se no contexto social, tem responsabilidades no campo da produção do saber e da cultura, mediante a finalidade formativa do sujeito, para que possa desenvolver-se ao ponto de intervir na realidade. Ao refletir sobre a UC, Passos (2007, p. 97) pontua que essa instituição,

compõe o segmento das chamadas comunitárias com o desafio de afirmar e expressar sua identidade confessional nas suas atividades internas e externas. Embora a universidade comunitária possa configurar, concretamente, modelos diversos de práticas acadêmicas e sociais, ela se define por uma compreensão particular de educação, entendida como um serviço à sociedade, antes de qualquer outra destinação. Essa concepção associa-se, no fundo, a uma concepção de ser

humano e de conhecimento que deita suas raízes no pensamento clássico e nas antigas universidades, que afirmam a capacidade e o valor do conhecimento humano como uma grandeza ética e teológica. A educação é, assim, entendida como missão que visa formar o ser humano na sua totalidade de modo indissociável de suas habilidades profissionais.

Ao conceber a educação como missão, coloca em pauta o entendimento do ser humano e suas dimensões, como este constrói o conhecimento de si, da realidade na qual está inserido e a forma como estabelece as relações na sociedade. No cumprimento de sua missão como instituição educadora, a UC propõe processos pautados em sua doutrina, com centralidade na humanidade e no atendimento aos mais necessitados. Dessa forma, contribui para reafirmar o papel social da universidade em relação à comunidade.

A Lei 12.881/2013, conhecida como Lei das Comunitárias, apresenta um conjunto de características institucionais que subsidiam as condições e prerrogativas que deve gozar. Essa lei foi um marco de conquista da universidade comunitária no que se refere ao caráter público não-estatal, pois sua caracterização está expressamente determinada no texto de lei, que assegurou a prerrogativa de participação em editais públicos. A lei referida determina que,

art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:

I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público;

II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;

III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;

b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;

c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;

IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º;

V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera. (BRASIL, 2013).

No corpo da lei, a configuração das IES comunitárias consolida a ideia de público não-estatal como alternativa às instituições públicas e privadas, e nesse sentido, a missão de educar a humanidade e comprometer-se socialmente, prioritariamente com os que mais precisarem, encontra-se assentada nas discussões e documentos que fundamentam a missão das universidades e demais instituições educacionais católicas. O cumprimento da missão acadêmica via ensino e pesquisa aliou-se mais fortemente à extensão quando ocorreu a reestruturação das universidades em razão das transformações sociais, e a UC acompanhou esse movimento a partir dos anos 1980, quando da sua expansão no Brasil. O reconhecimento do papel formativo e social da extensão na UC, a partir dos marcos legais e regulatórios

nacionais, representa a consolidação de ações que historicamente já convergiam para o que hoje é preconizado como objetivo dessa função acadêmica.

O artigo 1º da lei 12.881/2013 ainda apresenta quatro parágrafos que complementam aspectos que caracterizam a identidade das IES comunitárias e traz em seu bojo o destaque para a extensão. No texto legal,

§ 1º A outorga da qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei.

§ 2º Às Instituições Comunitárias de Educação Superior é facultada a qualificação de entidade de interesse social e de utilidade pública mediante o preenchimento dos respectivos requisitos legais.

§ 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico.

§ 4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade. (BRASIL, 2013).

A abordagem da extensão na lei referida trouxe as dimensões que norteiam o estudo, preconizando a institucionalização de programas permanentes e ação comunitária voltados à formação, importantes na construção de conhecimentos requeridos no exercício de sua profissão, inserção social e promoção do desenvolvimento da sociedade. A esse respeito, a Constituição Apostólica vigente (2018) trouxe em seu conteúdo o sentido das Instituições de Ensino Superior Católicas. O documento faz distinção entre faculdades e universidades e define os requisitos para conferir grau acadêmico canônico via Santa Sé, e expressa as finalidades da universidade, tomando como referência as faculdades que a compõem. Assim,

**art. 3.** As finalidades das Faculdades eclesiásticas são:

§ 1. Cultivar e promover, mediante a investigação científica, as próprias disciplinas, ou seja, aquelas directamente ou indirectamente relacionadas com a Revelação cristã ou que sirvam de modo directo à missão da Igreja, explanar sistematicamente as verdades que nela se contêm, considerar os novos problemas do nosso tempo à luz da mesma, e apresentá-la ao homem contemporâneo de forma adequada às diversas culturas;

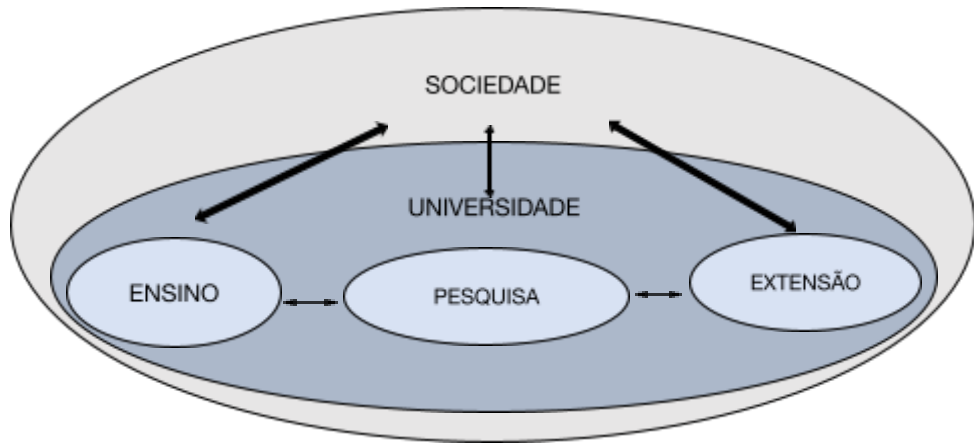
§ 2. Formar os alunos, a nível superior de alta qualificação, nas próprias disciplinas segundo a doutrina católica, e prepará-los convenientemente para afrontarem os seus encargos; e ainda, promover a formação contínua, ou permanente, dos ministros da Igreja;

§ 3. Ajudar activamente a Igreja, quer a nível das Igrejas particulares quer a nível da Igreja universal, em toda a obra da evangelização, segundo a própria natureza e em estreita comunhão com a Hierarquia.

A aproximação dos sujeitos nas relações sociais tem como objetivo a justiça social, conforme o pensamento desenvolvido na DSI, que prioriza a humanidade e os mais necessitados, mediante promoção de serviços à comunidade como um meio de estabelecer um elo de ligação entre sociedade e UC via ações extensionistas. À luz da liberdade científica e de pensamento, a instituição resguarda seus ideais e demonstra abertura para o diálogo,

enquanto que não abre mão de estudos e discussões que estejam voltados às questões referentes à “Revelação Cristã”. É certo que, historicamente, a IC foi palco de posturas e ações que de fato foram concebidas como arbitrárias, mas o fato que se coloca hoje é a necessidade de afirmação de sua doutrina na contemporaneidade e edificação de princípios que concorram para novos encaminhamentos, condutas e resultados de ações no mundo que resguardem valores concernentes à justiça e aos direitos sociais.

Em seus estudos, Síveres (2001) investigou a “dimensão humana como elemento constitutivo do ideário institucional”, retomando as funções acadêmicas da universidade católica, os movimentos, congressos e entidades que se comprometeram com a formação dos sujeitos e sua relação com a sociedade. A aproximação e o envolvimento com a coletividade implicam no comprometimento, (co) responsabilidade e, dessa forma, o valor da experiência, mediante a mobilização de conhecimentos teóricos e práticos em um contexto real, cria percursos pelos sujeitos com significações singulares e significativas na trajetória de vida, acadêmica e profissional, conforme pode ser explicitado na interrelação entre os elementos enunciados na figura 1.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Síveres (2001).

Para além da ideia de responsabilidade, a expressão compromisso social implica comprometimento com o outro e a sociedade. Sendo assim, na extensão, os sujeitos se comprometem entre si e as circunstâncias que as ações se dão, mediante relação contínua, resultando na compreensão da realidade e na problematização de questões que requerem intervenção. Nesse processo, situa-se o papel social da universidade por meio da extensão, aproximando os sujeitos da realidade, ao mesmo tempo que a interlocução viabiliza a reelaboração e produção de saberes novos.

A percepção da extensão em proporções mais amplas trouxe a ideia de “vinculação” da universidade com a sociedade, defendida por instituições europeias. A expressão empregada fundamenta o “Manual de Valencia”, elaborado em 2017, com o intuito de nortear as instituições na elaboração de indicadores de extensão que possam ser empregados em avaliações que retratem quantitativa e qualitativamente a realidade. No documento, a discussão insere a extensão como uma dimensão integrante da responsabilidade social, que é entendido pelos europeus como um conceito mais amplo e viabilizador da vinculação da universidade com a sociedade, e mais especificamente com as comunidades. (MANUAL DE VALENCIA, 2017).

A concepção da extensão como espaço e processo que problematiza questões da realidade fomenta pesquisas e encaminha demandas ao ensino em um fluxo multidimensional, dinâmico e retroalimentador das demais dimensões acadêmicas. O processo enunciado encontra-se em vias de materialização com a denominada curricularização, que tem o propósito de universalizar as ações extensionistas nos currículos de graduação e pós-graduação à totalidade dos alunos das instituições de ensino superior. Em pesquisa sobre a curricularização, Serva (2020) explorou a trajetória da extensão universitária no mundo e no Brasil para subsidiar o estudo sobre a curricularização. A autora analisou os marcos regulatórios produzidos até 2018, com defesa realizada em 2020, na qual constatou que ainda estamos em vias de mudanças curriculares e que uma discussão mais aprofundada do currículo é imprescindível ao acance dos objetivos pretendidos.

Para Serva (2020, p. 125),

O currículo realizado é a identidade do curso na sociedade, é a marca que o trabalho dos professores e alunos deixa nos envolvidos, a realização de um trabalho

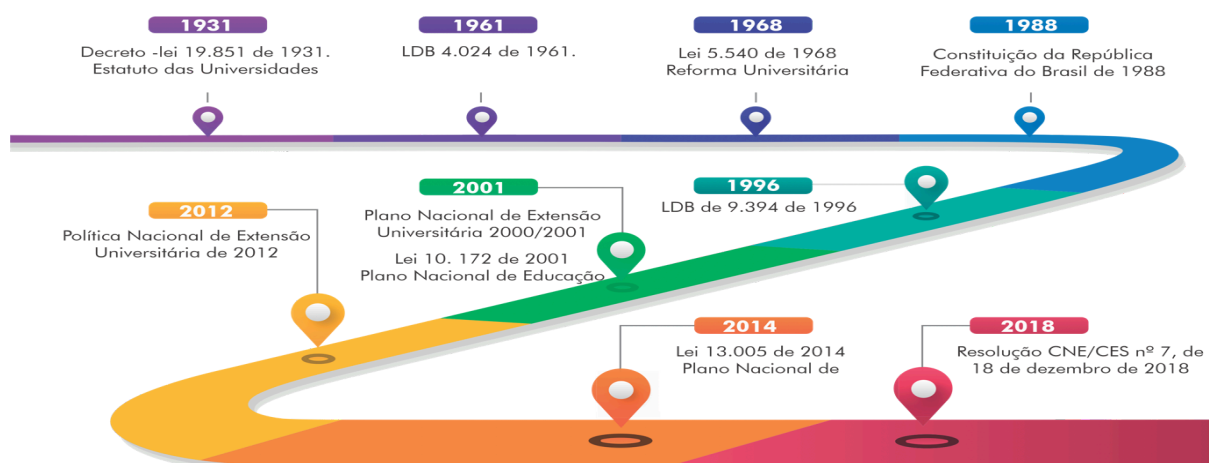
previamente definido, porém já experimentado com as percepções e individualidades de cada uma das partes envolvidas.

Na atualidade, a extensão ocupa lugar cada vez mais importante no processo e na estrutura curricular dos cursos de graduação por trazer a ideia de formação do sujeito e desenvolvimento da sociedade, sob uma dinâmica integradora e indissociável, assim como na pós-graduação. As finalidades e demais questões pertinentes à extensão estão dispostas na Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU/2012), Lei 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024), Meta 12.7, bem como na Resolução nº 7 de 18 de novembro de 2018, do CNE/CES, que traz os encaminhamentos para a curricularização da extensão.

Para Mello, Almeida Neto e Petrillo (2020, p. 14) é “importante destacar que as instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação das Diretrizes (artigo 19, Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018), ou seja, até dezembro de 2021”. Diante do prazo definido na diretriz é perceptível a mobilização e o trabalho das instituições para atenderem as determinações para que ocorra efetivamente a inserção da extensão no contexto acadêmico, oriundas de componentes curriculares com o trabalho de um ou mais professores, vinculadas a programas e projetos de caráter institucional, concebidos particularmente para que o processo ocorra de maneira ininterrupta. Em razão da obrigatoriedade de atendimento às diretrizes, ocorreu o movimento das “Instituições de Ensino Superior brasileiras e ficou conhecida como curricularização da extensão, ampliando, destarte, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, de forma a cumprir a exigência constitucional no que se refere à indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão” (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2020, p. 14)

Os marcos regulatórios vigentes são o resultado da trajetória de políticas que indicaram a extensão como atividade de responsabilidade da universidade. A figura 1 demonstra que o caminho foi longo e marcado por conflitos e embates políticos, econômicos e filosóficos, pois as políticas produzidas estão situadas em contextos expressivos de mudanças na sociedade brasileira. Dos anos 1930 a 2018, as políticas educacionais inicialmente mencionaram a extensão como uma das atividades desenvolvidas pela universidade, por meio da realização de cursos, e dos anos 1960 aos dias atuais as possibilidades de ações diversificadas ampliaram-se, contemplando programas, projetos, cursos, eventos e outros, articulados aos cursos de graduação, podendo ou não agregar mais de um curso de campos similares ou distintos do conhecimento.

FIGURA 2 – Políticas educacionais que tratam da extensão universitária



Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Elaboração da autora (2021). (Designer gráfico: R. Ramos, 2021).

Em decorrência de movimentos de entidades e instituições, já mencionadas no final dos anos 1990, as políticas relacionadas à educação passaram a abordar a extensão de maneira mais enfática no que se refere à participação de alunos e professores; contudo, somente em 2012 e 2014, com a PNEU e o PNE, os encaminhamentos para a integração acadêmica ao lado do ensino e da pesquisa tomaram mais força. Em 2018, a Resolução CNE/CES nº 7 consolidou o processo de curricularização da extensão com diretrizes orientadoras mais específicas.

Ao tratar do currículo e do ciclo das políticas, Serva (2020) aprofunda a discussão acerca dos documentos mencionados no parágrafo anterior e amplia a visão da extensão considerando-a como,

O ponto de partida e o ponto de chegada, tanto do ensino quanto da pesquisa, razão pela qual o currículo deve ser elaborado a partir dos problemas reais enfrentados por determinada sociedade, buscar as melhores propostas e, ao final, ter como objetivo transmitir o conhecimento necessário para que seja possível a sua aplicação pelo egresso no contexto no qual ele está inserido. (BRASIL, 2018).

Documentos recentes trouxeram o conceito de extensão universitária, necessário ao entendimento da questão para que os processos extensionistas se constituam concretamente no âmbito das instituições. No que se refere ao conceito, os documentos concebem a extensão,

[...] sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (PNEU/2012).

Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e

expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social; (PNE - 2014/2024).

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018).

Os marcos regulatórios apresentam a ideia de processo educativo destinado à formação dos sujeitos inseridos e vinculados à realidade, para que a experiência construída se constitua como aprendizagem na dimensão profissional, humana, ética, política. Em primeiro momento, a atividade formativa está voltada à comunidade interna, mas ao passo que preconiza a “interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”, “áreas de grande pertinência social” e “integração transformadora entre as instituições de ensino superior e outros setores da sociedade”, respectivamente, ampliam a formação para os sujeitos que estão na sociedade, fora da dinâmica acadêmica. A construção do conhecimento por meio da interação entre sujeitos e contexto social mediados pela comunicação dialógica que pressupõe a transformação (FREIRE, 2005) é o fator desencadeador de mudanças sociais, bem como a retroalimentação do ensino e da pesquisa.

O estudo de Bartnik (2009, p. 77) apresenta as dimensões da extensão enquanto *lato sensu* e *stricto sensu*, como expressão dos entendimentos que possam traduzir as ações no contexto acadêmico e nortear as transformações institucionais. Para a autora,

[...]a extensão *lato sensu* equivaleria a uma atitude (também presente nas atividades de pesquisa e ensino) que deveria presidir todo o relacionamento da universidade com a sociedade; a extensão *stricto sensu* corresponderia à específica função de escoar a produção universitária até a comunidade e, em contrapartida, fazer chegar até a universidade os anseios e pensamentos da sociedade (BARTNIK, 2009, p. 77).

As dimensões atribuídas à extensão são possibilidades de um processo, que na UC consiste em elemento integrador de sua identidade, do seu sentido na sociedade como instituição responsável pela fé e construção do conhecimento. Interdisciplinaridade, cultura, cientificidade e formação política são elementos imprescindíveis à educação contemporânea e, dessa forma, por serem aspectos inerentes ao processo extensionista, converge para o que deve ser perseguido em termos de formação do sujeito em sua totalidade. Por outro lado, como instituição social, a universidade interage com a sociedade cumprindo seus objetivos

principais na formação do sujeito e na transformação social, em meio às tensões políticas, econômicas e sociais, que desencadeiam demandas, muitas delas de difícil alcance.

Assim, o estudo das dimensões formativa e social da extensão universitária constitui questão imprescindível às discussões centradas na identidade das IES comunitárias, em particular a católica nesse estudo, pois ao mesmo tempo que tem finalidade formativa, esta se dá por meio da vinculação da universidade com a sociedade, comprometendo-se e responsabilizando-se pelas transformações que o contexto demanda a partir do envolvimento com a comunidade. O que se propõe como formação do sujeito está diretamente ligado aos fins educacionais, à ideia de equidade e justiça social sob uma postura ética. Sendo assim, a UC traz, em sua identidade, tais aspetos a fim de cumprir com sua missão como instituição educadora.

### 3.3 FORMAÇÃO DO SUJEITO E COMPROMISSO SOCIAL: DESAFIOS À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A curricularização da extensão universitária é hoje um dos temas mais recorrentes em revistas da área de educação e periódicos especializados sobre o tema. Por esse motivo é necessário refletir sobre o processo com foco na formação, ao mesmo tempo em que a universidade cumpre sua função social. Se as funções da universidade compreendem a acumulação e transmissão cultural por meio do ensino, produção de conhecimento científico com as práticas de pesquisa, problematização da realidade e transformações sociais, por meio de sua relação com a comunidade via extensão, há que serem consideradas as condições que a envolvem, as demandas que lhes são requeridas e o projeto educativo que pretende concretizar. Nesse sentido, é pertinente conceber que a formação é um processo que transforma o ser humano em sujeito, que se constrói permanentemente nas relações, no contexto sócio-histórico, e que os vínculos, o envolvimento e a participação, desenvolvem habilidades, competências, atitudes e valores capazes de traduzirem o compromisso que a instituição assume diante dos objetivos que estabelece.

As demandas formativas que se apresentam no contexto atual estão situadas entre as dimensões econômicas que requerem profissionais qualificados, capazes de atuar de maneira dinâmica e flexível nas funções laborais que ocupa, a urgência de formação permanente em decorrência das rápidas mudanças no âmbito do trabalho e da sociedade, na produção dos saberes, informações de caráter científico, postura ética e cidadã, tendo em vista a consciência

e luta pela garantia dos direitos fundamentais e, por fim, com foco na dimensão humana na constituição do sujeito sócio-histórico.

Neves (2006, p. 90) pondera que,

a crescente complexificação das relações sociais urbano-industrial vai exigindo dos intelectuais urbanos uma sempre maior complexificação na sua formação. Nos países capitalistas centrais, a educação básica generaliza-se e a educação superior se expande e diversifica horizontal e verticalmente, realizando uma importante mediação entre as burguesias financeira e industrial - transnacional – e mercados de trabalho locais (NEVES, 2006, p. 90).

Seguindo a mesma lógica de reflexão e crítica, Morin (2010) discute na obra “A cabeça bem-feita” que o conhecimento deve ocorrer de forma sistêmica e que o todo e as partes são elementos interdependentes. Sendo assim, a aprendizagem deve pautar-se na dialogicidade entre os campos do saber na perspectiva do “pensamento que distingue e une em substituição ao pensamento que isola” (MORIN, 2010, p. 89). Nesse sentido, a aprendizagem na perspectiva cidadã, para Morin (2010, p. 65) é o meio pelo qual “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

Conforme Oliveria e Chassot (2019, p. 39) “o termo complexo não tem sentido de dificuldade, mas do que é tecido a partir as relações humanas, tornando essas relações processos dinâmicos e que serão considerados produtos atribuídos somente à comunidade”, resultando em compreensão da extensão como processo educativo, social e pressupõe as relações com a comunidade. O sentido da extensão projeta a comunidade interna para a comunidade externa, à universidade num fluxo dinâmico de comunicação que pressupõe a troca na interlocução dos saberes, das vivências e das significações. Assim, cumpre o intuito da aprendizagem na formação humana, pautada na transitoriedade, na concepção do homem como um ser de relações que nelas se constitui.

Para Souza (2012, p. 116),

[...] o homem não surge pronto, pré-programado, e, muito menos, acabado ou feito. Ele pode ser definido como um ser que se faz porque tem a necessidade e a capacidade de aprender sempre e continuamente. Sua existência não é fixa, ele a constrói a partir de imensas possibilidades que nascem à medida que reage aos desafios e obstáculos do mundo real, podendo acomodar-se à realidade circunjacente ou transformá-la através da intervenção ou reconstrução das relações com os seus semelhantes ou com o mundo natural.

Em razão da transitoriedade da existência, da capacidade de aprender, transformar-se e transformar o mundo, há necessidade de pensar e promover uma educação que subsidie o

desenvolvimento do sujeito que corresponda às suas necessidades e as necessidades da sociedade atual.

A formação, que esteve em destaque desde a criação da universidade, passa a níveis cada vez mais complexos em termos epistemológicos, estruturais e operacionais. Pensar no propósito da formação, nas bases teóricas que sustentam e estruturam, além da forma de conduzi-la com estratégias que possibilitem o alcance dos objetivos são condições a serem enfrentadas pelas universidades, por todo o seu coletivo, que é (co)responsável pelos rumos que a instituição deve assumir. Sendo assim, a materialização da formação por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e o currículo devem priorizar a essência quanto à transformação do humano em sujeito, às demandas profissionais, éticas e políticas, que são elementos formativos basilares.

Para Freire (1979, p. 30),

[...] o homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade).

As relações que o sujeito constrói ocorrem por meio do diálogo que pressupõe a proximidade, a troca e o envolvimento; por este motivo o emprego do termo comunidade é aqui destinado ao tratamento de relações e de ações. Segundo Freire (2001, p. 96) “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”, pois é nas relações que se produzem os parâmetros para a construção de si, onde o outro é imprescindível para a construção do eu. O emprego da palavra no contexto das relações desencadeia a produção de significação das próprias relações que são fundamentais para a construção de conhecimento, e esse é um dos elementos fundantes da extensão universitária enquanto processo acadêmico.

Freire (1979, p. 30) ainda reitera em “educação e mudança” que, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. Da forma como é concebida hoje, a extensão tem como finalidade a inserção e o envolvimento do aluno *na* e *com* a realidade social para que a perceba, problematize, construa hipóteses, planeje intervenções e as efetive, quando e em dimensões possíveis, durante a experiência. Os resultados decorrentes das ações extensionistas podem proporcionar uma formação pautada no conhecimento pertinente (MONIN, 2010, p. 15), “que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”.

Pensar a formação sob a perspectiva da extensão de forma mais evidente e equiparada ao ensino e à pesquisa produz um movimento que requer a compreensão do sujeito como um ser de relações que se faz, se constrói e se constitui enquanto humano. Se as relações sociais estão em constante transformação, é necessário percebê-las para que se constituam indicadores considerados nas mudanças institucionais no âmbito dos projetos de curso e dos currículos.

As demandas formativas são muitas, mesmo porque,

[...]a sociedade do século XXI exigirá profissionais competentes em suas áreas de conhecimento, mas também criativos e capazes de trabalhar em equipe. Portanto, urge que a educação seja voltada para a formação integral do profissional. Deve-se adquirir o conhecimento técnico exigido ao fazer profissional, mas também conhecimentos que permeiam a sensibilidade humana. A universidade deve oferecer uma educação que contribua para a construção da educação integral do estudante, como ser humano e cidadão (ALMEIDA, 2012, p. 66).

A questão que Almeida (2012) anuncia já foi pauta de discussão no final dos anos 1990, com a elaboração do relatório escrito por Delors (1998) que, ao pautar a educação no saber ser, fazer, conhecer e viver junto, desenvolve um olhar para a integralidade formativa no que se refere às dimensões do conhecimento, habilidades, atitudes e valores. As referidas dimensões compreendem os limites e contornos do saber, do saber fazer e do querer fazer, respectivamente, que consolida a função educadora da universidade centrada na formação humana, ao passo que também almeja resultados em termos de transformação social. Na discussão sobre o processo de aprendizagem, Síveres (2012) apoia-se na proposta de Vigotsky, que se fundamenta na concepção materialista da história e, portanto, concebe a formação atrelada a fatores dependentes como as mudanças na sociedade e na cultura, enfatizando mais uma vez a função social da universidade.

Ao discorrer sobre a finalidade do ensino pautado em Montaigne, Morin (2010) defende que nesse processo é mais importante que o aluno tenha “aptidão geral para colocar e tratar os problemas” e “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (p. 21). Sendo assim, a aprendizagem dos alunos deve priorizar sua inserção na realidade social a fim de que, por meio das relações, do diálogo, da significação, do conhecimento pertinente e produção de novos saberes, passem a constituir elementos alimentadores do ensino e da pesquisa. A extensão expressa-se nesse conjunto de etapas, espaços e momentos, subsidiando a formação do aluno, ao considerar o conhecimento que já possui, sua subjetividade, ritmo e individualidade formativa.

A posição que Morin (2010) defende traz ao debate aspectos da educação entre os gregos, que tinha como objetivo a formação integral, que se dava por meio da condução de

seus mestres que prepararia o aluno para a vida pública. Nesse processo foram considerados os saberes construídos por outros povos, a teorização sobre esses saberes, a autonomia racional nas compreensões e explicações da realidade, bem como as questões referentes ao espírito, à alma. As imbricações da educação grega no contexto atual direcionam o olhar para a integralidade formativa e autonomia do sujeito.

Segundo Síveres (2012, p. 23),

[...] a subjetividade tem sua razão de ser no processo de aprendizagem na medida em que se vincula com uma objetividade, isto é, quando o objeto interage de forma dialética com o sujeito. Nessa relação entre sujeito-objeto é que se pode conceber uma aprendizagem que leva em conta o indivíduo e o fenômeno.

A extensão deve pautar-se na aprendizagem compreensiva. A expressão “aprendizagem compreensiva” corresponde a “dados ou fenômenos capturados da realidade, mas faz-se um exercício contínuo e profundo para absorver a sua essência e se começa a dar sentido a essas informações.” (SÍVERES, 2012, p. 27). Aprendizagem compreensiva reconhece o papel da subjetividade na aprendizagem do aluno, pois este não acumula informações e as passa ao outro, como via de mão única, mas se faz na relação com o outro, mediada pelo diálogo, subjetividade e objetividade, e percepção da própria realidade, num exercício contínuo de vivências e de experimentações que são condições para o desenvolvimento humano e social. O termo relação está pautado na discussão de Alves (2014, p. 14), que a considera como um “encontro do eu com o não-eu, sujeito imprescindível para o eu, também sujeito, um processo educacional entre pessoas é, fundamentalmente, um processo de comunicação” (ALVES, 2014, p. 14).

Sendo assim, a ideia de formação não deve ficar centrada nos alunos de graduação, mas nos membros da comunidade que devem trazer seus conhecimentos para o diálogo, encaminhando-os para a auto-formação na coletividade promovida pela ação extensionista. Os participantes da comunidade trazem seus saberes que serão confrontados aos saberes acadêmicos, que serão ressignificados, conduzidos por um novo olhar acerca da realidade, o que proporciona intervenções futuras mais consistentes e conscientes por parte dos alunos e dos demais membros da comunidade.

De acordo com Síveres (2012, p. 27) “[...] a aprendizagem não se transforma num procedimento acumulativo de informações, mas num processo significativo para vivenciar a própria condição humana e social”. Na extensão, a vivência da própria condição humana se dá no contraponto daquilo que alunos supõem saber, dominar, e o que encontram na realidade. Os contrastes, os embates e os problemas são as situações que desestruturam as certezas, as evidências teóricas, que muitas vezes não coadunam com a realidade encontrada, promovendo

os encontros e desencontros importantes para a reflexão sobre as questões postas e a criação de encaminhamentos e possibilidades de intervenção na realidade.

Ao discutir o ensino universitário, Zabala (2004, p. 39) declara que a formação e demais processos de intervenção pedagógica “visam influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no que tange ao processo de construir a si mesmas. A qualidade dessa influência vem condicionada tanto pelo conteúdo da intervenção formativa como pela forma como esse processo ocorre”. A visão de transitoriedade humana coloca em pauta a experiência e a vivência social como condição para um projeto formativo que tenha como prioridade a qualidade. A construção de si tem itinerários distintos e as universidades tendem a formalizar seus projetos educativos por meio de diretrizes epistemológicas, estruturais e curriculares que conduz o processo, que não é estático e acompanha as transformações que ocorrem no mundo.

Segundo Souza (2012, p. 116),

[...] o homem não surge pronto, pré-programado, e, muito menos, acabado ou feito. Ele pode ser definido como um ser que se faz porque tem a necessidade e a capacidade de aprender sempre e continuamente. Sua existência não é fixa, ele a constrói a partir de imensas possibilidades que nascem à medida que reage aos desafios e obstáculos do mundo real, podendo acomodar-se à realidade circunjacente ou transformá-la através da intervenção ou reconstrução das relações com os seus semelhantes ou com o mundo natural.

O sentido da extensão como dimensão acadêmica tem como fundamento a ideia de construção no mundo real, por meio de vivências, de experiências que oportunizam aos sujeitos relações, troca de ideias, conhecimentos, enxergando o outro, o contexto e o problematizando para apontar caminhos, associando teoria e prática. A vivência social dos alunos, pautada em um projeto formativo que tenha como prioridade a aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores, tende para o atendimento das dimensões humanas de maneira integral, pois os aspectos enunciados englobam as demandas humanas e sociais. A crença de que este é o caminho para a formação enfatiza a necessidade da extensão como dimensão integrada no currículo, ao lado do ensino e da pesquisa, pois é no encontro com a realidade que estes serão materializados como saberes significativos, ressignificados em decorrência da vivência.

Ao refletir sobre a missão formativa da universidade, Zabala (2004) declara que esta deve atender expectativas dos estudantes, da missão própria da universidade e da sociedade. Comungar interesses diversos sempre produziu contradições e embates na trajetória da universidade brasileira e no mundo, chamando as IES para a responsabilidade com a missão precípua que é a formação. A autonomia acadêmica deve, ao mesmo tempo, garantir que os fins sejam preservados, ao passo que atenda as solicitações e as demandas do contexto social

no cumprimento de sua função institucional, a fim de contribuir com as mudanças necessárias ao desenvolvimento social e à melhoria da vida das pessoas, o que corrobora a ideia de Zabala (2004, p. 45) ao considerar que

[...] qualquer atividade universitária deveria estar atingindo três aspectos sobre os quais se projeta o sentido da formação: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas e uma visão mais ampla do mercado de trabalho a fim de agir nele com mais autonomia. (ZABALA, 2004, p. 45).

Os modelos de universidade que ao longo do tempo voltaram-se para a acumulação e transmissão cultural, produção de conhecimentos, descobertas, formação profissional para atender demandas do mercado de trabalho, dentre outras, de um modo ou de outro interferiram na formação do sujeito como “autônomo, pensante, consciente, responsável, singular, único, criativo, autêntico e autor de sua própria história” (SOUZA, 2012, p. 117). O que se coloca como contradição no âmbito das universidades são os desencontros entre o que propõem as políticas e as condições de efetivação de uma educação que contemple as questões enunciadas. Desafios à curricularização da extensão são similares, em razão das condições apresentadas pelas IES e o contexto político-social atual que as remete a contingenciamentos, restrições e mesmo limitações quanto aos itens da PNEU/2012 e Resolução nº 7/2018, que tratam da estrutura e financiamento da extensão (BRASIL, 2018).

Na extensão, a comunidade, o meio e o fim são elementos que não podem ser perdidos de vista, pois dão sentido aos sujeitos a quem o planejamento se destina, as ações a serem desenvolvidas e os resultados alcançados (RABEL 2012). Em razão deste posicionamento, ocorreu a defesa e a luta pela institucionalização da extensão em parâmetros equivalentes ao ensino e à pesquisa, requerendo as mesmas condições para sua efetivação na academia.

Assim como o ensino atua na transmissão de conhecimentos e cultura, que historicamente vem formando o sujeito, a pesquisa também o faz por meio da problematização de situações que produzem conhecimentos validados cientificamente. Ao fazer-se cumprir no seio da universidade, tais dimensões não excluem a possibilidade de olhar para fora, para a realidade, num exercício que o aluno faz para compreender o mundo. Tais finalidades corroboram a finalidade da extensão, mas resguardando suas particularidades de inserção na sociedade com envolvimento entre os membros das comunidades.

Nesse sentido, Reis (2010, p. 96) pondera que

as instituições de ensino precisam educar o olhar de seus estudantes para a realidade. Esse é um grande desafio, pois busca a mudança de postura, já que é necessário formar cidadãos mais sensíveis à realidade do País. O aprendizado adquirido fora dos muros das instituições de ensino amplia o olhar dos estudantes para as questões

sociais, levando-os a reconhecer a importância dessa contribuição para a conquista de uma realidade diferente da existente.

É no compartilhamento de ideias, conflitos, angústias e dúvidas que os envolvidos nas ações estabelecem comunicações diversas, possibilitando o confronto, a problematização das situações e a criação de soluções possíveis, desenvolvidas via intervenções. Dessa forma, mais que uma função social, assume o caráter educativo quando proporciona situações de aprendizagem, formação humana, profissional, cidadã. Para Sá (2012, p. 138),

a extensão universitária deve ser compreendida como um processo educativo, e a práxis social a articulação entre compreender a realidade e responder aos desafios, e a interação entre o questionamento ético e o engajamento social compõe os fundamentos de uma instituição comunitária (SÁ, 2012, p. 138).

O emprego de situações reais requer a mobilização de conhecimentos teóricos que subsidiarão as ações, pois é a dinâmica teórico-prática que possibilita, diante das situações problematizadas, reflexões e proposições a serem implementadas. A PNEU/2012 traz a relação entre a teoria e a prática como processo inerente à natureza da extensão e, por este motivo, concretiza o objetivo acadêmico de produção de conhecimentos significativos pelos envolvidos. A esse respeito, Reis (2010, p. 97) considera que,

“[...] o ser humano precisa compartilhar suas ideias, suas angústias, com outros, e este compartilhar é a base da comunicação, que pode acontecer entre pessoas, diretamente, ou via meios de comunicação diversos. Acham-se presentes na relação da universidade com a comunidade, por meio da extensão, tanto a relação frente-a-frente, quando o acadêmico realiza a ação, quanto a outra forma, uma vez que a universidade pode divulgar suas ações de extensão através dos meios de comunicação”.

É notório que no dia a dia das aulas os alunos se mobilizam de forma mais intensa em atividades para agir, compartilhar, trocar e envolver-se com as questões. Nos momentos de discussões nas aulas e nas pesquisas que realizam fora dos limites da universidade e a experiência no envolvimento com a comunidade seguem a mesma lógica, só que de forma mais restrita a poucos, pois a curricularização ainda não se efetivou em todas as IES. A vivência é um processo que mobiliza uma série de conhecimentos que são ressignificados pelos alunos quando estes entram em confronto com os saberes dos membros das comunidades envolvidos nas ações.

Segundo Abranches (2014, p. 49),

a experiência vivenciada por essa nova relação social e política poderá trazer aos seus participantes (alunos, professores, setor público e privado, comunidade) a possibilidade de desenvolver um aprendizado político e social de suas relações pessoais, institucionais e comunitárias, caracterizando então uma participação realmente responsável e qualitativa na gestão do espaço e das questões de interesse público.

A experiência é fundamental à formação humana, pois é por meio dela que significamos nossas vivências, relações e aprendizagens. Segundo Larrosa (2002), em decorrência do volume de informações, necessidade de emitir opiniões e de valorização do conhecimento é necessário compreender que a experiência como “algo que nos passa” envolve questões que ultrapassam os procedimentos de ensino e pesquisa, pois requer um “parar para pensar, para olhar, para sentir”. A ideia de experiência, que vai além da informação, do conhecimento e da opinião, é um aspecto reconhecido como integrante da natureza extensionista, à medida que é preciso sentir, ouvir, olhar para a comunidade e estabelecer diálogo para conhecer suas demandas e, a partir deste momento, mobilizar os participantes para a construção de ações coletivas que tenham significado para a comunidade.

Para Xavier e Toni (2009, p. 161),

percebida como prática acadêmica que une a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa de forma indissociável com as necessidades latentes da população, a extensão universitária expressa a busca contínua do equilíbrio entre as demandas socialmente construídas com as respostas que surgem a partir do estudo científico, proporcionado pelo trabalho acadêmico. Na medida em que se realiza tal interlocução, realimenta-se o conhecimento, provocando novas investigações.

A prática acadêmica no campo da extensão não é simples de ser construída e muito menos de ser implementada. As orientações contidas nos marcos legais, as discussões teóricas e as experiências socializadas em eventos e publicações de artigos e livros ainda não é acessível para muitos. Relegada aos que não possuíam qualificação para a pesquisa, a extensão realizada de forma intuitiva ainda precisa ser integrada academicamente, oportunizando experiências na formação do humano atrelado ao profissional, político, ético.

A posição de Souza Neto (2005, p. 23) é a de que,

o conhecimento é prático, social e histórico, primeiro porque sempre tende a emergir de uma experiência, pela qual se pode entrar em contato com uma realidade mais ampla. A atividade extensionista, por exemplo, diante de certa dificuldade da comunidade, pode aperfeiçoar o conhecimento, é sempre nas relações com o outro e com a natureza que cada um se descobre, pois nenhum indivíduo sabe quem é apenas por si mesmo, necessita do outro para sua descoberta. Assim, o homem se descobre na mulher, o aprendente no ensinante, o filho no pai, o feio no bonito, a universidade na comunidade, o cientista no homem comum, e vice-versa. Enfim, cada um age e reage diante de um contraponto, e se vê provocado a agir.

A lógica de construção de conhecimentos a partir da experiência coloca o sujeito no centro do contexto, das relações e da condução de sua formação de forma singular. A escuta e o olhar despretensiosos abrem possibilidades para conhecer o que pressupomos conhecer, opinar sem dominar, informar sem compreender e significar. As relações estabelecidas entre sujeitos precisam nortear as mudanças na universidade para que tenham como foco o sujeito, a quem se destina o conhecimento, a cultura, a justiça e a ética.

Ao discutir a educação superior, Lampert (2010, p. 23) declara que,

é indispensável que os sistemas de educação superior dediquem especial atenção para o desenvolvimento de habilidades ‘saber ler, saber falar, saber pensar e saber continuar aprendendo, aprender a relacionar-se e entender o mundo do trabalho, além de desenvolver os conhecimentos de caráter prático que facilitem a aplicação dos conhecimentos teóricos’. A mudança extrínseca refere-se ao modelo organizacional das instituições de educação superior, que deve estar orientado para o aumento de flexibilidade do sistema em um sentido temporal (facilitando a educação ao longo de toda a vida) e operativo (facilitando a passagem do sistema educativo ao mercado de trabalho e entre programas dentro do sistema educativo). Em síntese, a mudança resume-se a abrir as portas à sociedade e escutar o que ela necessita das universidades.

O começo para uma mudança institucional, em termos de estrutura, financiamento, processo e avaliação no campo da extensão situa-se na curricularização. A partir do momento que a extensão fizer parte do currículo como processo acadêmico poderá alcançar os alunos em sua totalidade, aproximar a universidade da sociedade de forma contínua, via programas e projetos, além de resultar em experiências enriquecedoras para o sujeito. O currículo é a expressão viva da ação acadêmica, do propósito formativo da universidade, ao tempo em que cumpre sua função enquanto instituição social.

Segundo Serva (2020, p. 125),

O currículo realizado é a identidade do curso na sociedade, é a marca que o trabalho dos professores e alunos deixa nos envolvidos, a realização de um trabalho previamente definido, porém já experimentado com as percepções e individualidades de cada uma das partes envolvidas.

É por meio do currículo que se materializam os objetivos, os fundamentos epistemológicos que norteiam as ações e o olhar sobre o processo educacional. Na mudança curricular pela qual a universidade passa hoje, questões como compreensão de sociedade, comunidade, sujeito, movimentos sociais, direitos sociais e cultura, dentre outros, são elementais para que resulte em proposta formativa que não perca de vista os objetivos institucionais, sociais e pessoais. Na visão de Serva (2020, p. 129),

[...] além de trazer o conhecimento compilado até o momento, com o fim de ‘transmiti-lo’ de geração em geração, o currículo também deve trazer mecanismos que, focados na pesquisa, permitam o desenvolvimento de novos saberes que, posteriormente, devem ser recompilados nos currículos e transmitidos para os novos

alunos. Essa pesquisa ocorre, na maioria das vezes, quando o currículo é moldado pelos professores e, ainda, quando o currículo é colocado em ação, pois as atividades de ensino precisam ser desenvolvidas de forma indissociável com as de pesquisa.

A curricularização da extensão deve, então, iniciar na sociedade, perpassar os processos acadêmicos e retornar para a sociedade por meio dos profissionais que se formam, do conhecimento empregado em diversos setores, da promoção de justiça social, da aproximação com os movimentos sociais e principalmente com a ideia de um ciclo retroalimentador. Assumir uma postura de responsabilidade, de comprometimento e envolvimento com a sociedade são condições para que a extensão cumpra sua finalidade formativa ao passo que concretiza sua função social. As universidades precisam estar abertas às mudanças e ao desenvolvimento comunitário, sem perder de vista sua função social como instituição educadora, que por meio da educação transforma o sujeito, se transforma e intervém no ambiente.

Assim, Serva (2020, p. 129), posiciona-se em defesa da extensão como,

o ponto de partida e o ponto de chegada, tanto do ensino quanto da pesquisa, razão pela qual o currículo deve ser elaborado a partir dos problemas reais enfrentados por determinada sociedade, buscar as melhores respostas e, ao final, ter como objetivo transmitir o conhecimento necessário para que seja possível a sua aplicação pelo egresso no contexto no qual está inserido.

A busca e o empenho em propor uma formação que objetive a humanização, conservação e produção de cultura, conhecimento, e que intervenha na sociedade, deve ser perseguida como algo possível, diante das condições em que hoje o país e o mundo se encontram. Partir do meio externo e voltar-se para ela é um movimento que marcou a educação antiga, medieval, moderna e contemporânea, em razão de sua natureza social e seu propósito. É imprescindível que a cada mudança curricular, pedagógica, estrutural ou mesmo institucional de forma mais ampla, a universidade requeira a retomada de seus propósitos, autonomia e função educativa e transformadora.

[...] somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser de práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um *estar com*, compreende um permanente defrontar-se com ele.

Paulo Freire

#### **4 CAPÍTULO - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR (UCSAL): COSTURAS DE UM PROCESSO EM CONSOLIDAÇÃO**

As universidades brasileiras encontram-se em vias de consolidação da extensão enquanto dimensão acadêmica, mediante processo de consolidação da identidade formativa e social. Assim como a identidade de um cidadão comum vai se constituindo no dia a dia, as instituições caminham no mesmo sentido, situadas no contexto, nas relações. Se a construção identitária é um costurar e costura-se em processo, na atualidade a extensão universitária se apresenta como uma tessitura costurada por diretrizes conceituais, normativas e orientadoras, que ultrapassam a discussão recorrente da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A identidade de uma instituição se constitui desde sua criação e vai se modificando em decorrência das relações que estabelece com o contexto social. Ao entender a identidade da universidade como um processo que sofre mudanças no decorrer de sua trajetória, é necessário considerar inúmeros fatores que compõem a cultura, a situação social, política e econômica que interferem e sofrem interferência da instituição. Como entidade social, a universidade comunitária assumiu contornos e formas no Brasil, que hoje estão definidas e delineadas na Lei 12.881/2013 (Lei das comunitárias), a qual trouxe unidade jurídica que congregam argumentos que caracterizam o comunitarismo.

As instituições congregam identidades dos sujeitos envolvidos, das relações que estabelecem, da cultura, princípios e objetivos. A construção da identidade de um sujeito pressupõe o contexto de relações e as interações com outros, que serão parâmetros para a construção de si, do eu. Este processo também depende de fatores que estão ligados ao próprio indivíduo, rompendo com reducionismos que defendem a ideia de que nascemos com identidade, por um lado, e a ideia de que ela se constitui exclusivamente a partir da influência do contexto social por outro.

Ao discutir a constituição da identidade das organizações, Machado-da-Silva e Nogueira (2000) iniciam a discussão, destacando que,

a psicologia social tem entendido identidade como um fenômeno social, resultante dos significados provenientes das interações mantidas pelo indivíduo em sua vida em coletividade. Ela passa a ser um atributo sócio-cognitivo: não é nem inata nem exclusiva ao indivíduo. Os grupos e as organizações também teriam identidade. (p. 4)

A vida em coletividade possibilita a construção de referências individuais e coletivas que impactam a construção do próprio sujeito. O outro como referência apresenta contrapontos que produzem a percepção do diferente, das particularidades e especificidades que o fazem perceber-se como sujeito, que se constituiu nas relações com os outros. Ao pesquisar a construção das identidades no espaço escolar, Carvalho (2012, p. 5) declara que,

as identidades, coletivas e individuais, resultariam de um entrecruzamento de vetores sócio-culturais mais abrangentes. Nesse sentido, uma identidade específica seria uma apropriação de diferentes níveis semióticos heterogêneos, presentes na sociedade. Assim, elas sempre são relacionais, pois dependem do reconhecimento do outro.

Pelo fato de serem relacionais, as identidades são resultantes das interações, que ocorrem em parâmetros similares em instituições, em organizações. De forma dinâmica e processual o sujeito vai aos poucos percebendo seu entorno e se percebendo, num fluxo dinâmico de troca, de inter-relação e interlocução. Na educação são concebidas como instituições sociais que se constituem nas relações histórico-sociais.

De igual maneira, a identidade da universidade comunitária é construída muito mais a partir do contraponto realizado entre esta e as universidades públicas e privadas, do que uma definição teórico epistemológica resultante da reflexão, entendimento e consenso de seus atores, com parâmetros estabelecidos a partir da percepção do que ela apresentava. Por um processo de exclusão das características que a diferencia, foi-se definindo o que ela não é e elaborando as especificidades institucionais que hoje estão congregadas na lei das comunitárias. De modo mais amplo Machado-da-Silva e Nogueira (2000, p. 7) consideram que a “singularidade da identidade de uma organização pode ser compartilhada não somente entre seus membros, mas por outros indivíduos e grupos que se relacionam com ela, como, por exemplo, fornecedores, clientes, consultores”.

A importância da identidade de uma instituição implica, portanto, no reconhecimento de sua função e relação com as comunidades e a sociedade. Quando uma universidade é criada, seus institutos jurídicos são os meios pelos quais a identidade se apresenta, delineada e socializada na comunidade interna e externa. De tempos em tempos, os institutos jurídicos precisam ser revistos para acompanhar as mudanças mais amplas de ordem local e global. Daí a importância de conhecer Estatutos, Regimentos, Instruções Normativas e Decretos no intuito de construir uma visão mais coerente, a fim de evidenciar a sua presença, importância e função na sociedade.

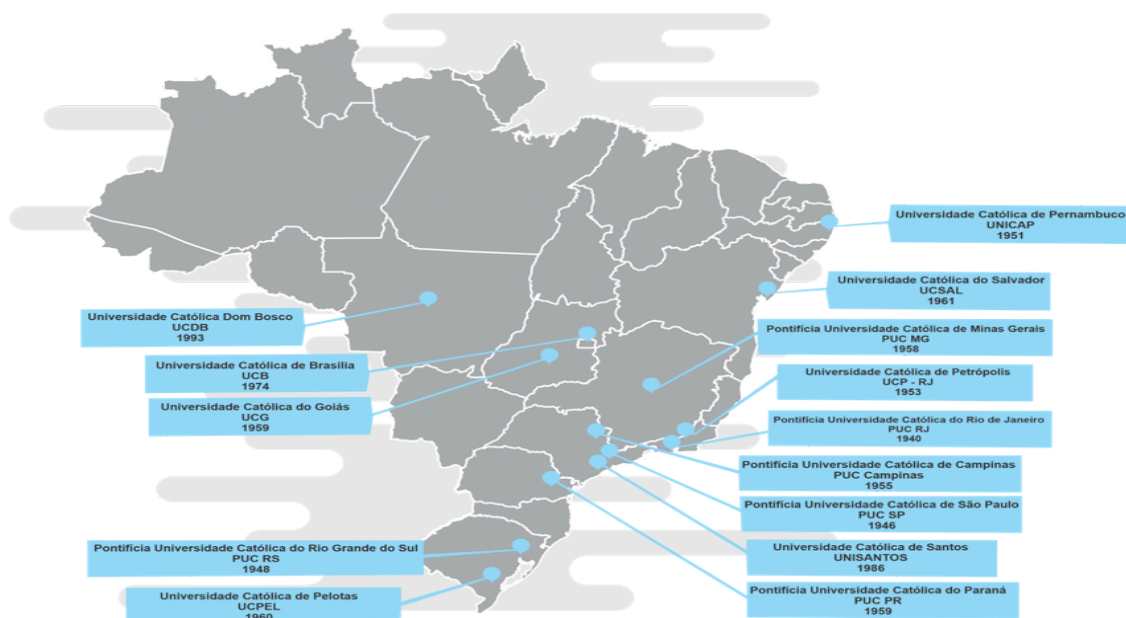
A UC tem sua identidade estabelecida a partir da Constituição Apostólica, que traz os princípios religiosos e a Doutrina Social da Igreja, que delineiam seus propósitos enquanto materialização da missão educadora da igreja na sociedade. Como a relação com a comunidade foi presente na UC desde sua origem, hoje a literatura compreende a extensão como o conjunto de ações que historicamente ocorreram de forma caritativa, assistencial e prestação de serviços que vincularam a instituição às comunidades. Sendo assim, identificar o papel da extensão na identidade da UCSAL no que se refere à formação do sujeito enquanto

cumprimento de sua função social na condição de instituição comunitária, confessional e filantrópica, possibilita a ampliação do olhar sobre esta relação na atualidade.

O Brasil possui instituições de ensino superior de naturezas distintas, instaladas em regiões, Estados e municípios, e diante desta realidade a Universidade Católica do Salvador (UCSAL), criada através do Parecer nº 631 de 09 de outubro de 1961, foi definida como o lócus da investigação. A religião católica participou do desenvolvimento, políticas e mudanças na educação brasileira desde a colonização, e hoje continua cumprindo sua missão educativa via instituições acadêmicas confessionais, conforme as exigências da atualidade de expansão do ensino superior.

A UC, a despeito de sua missão e propósito, se diferencia das demais pelo caráter alternativo às IES públicas e privadas que se multiplicaram com maior intensidade no território nacional a partir dos anos 1980-1990. No cenário atual, conforme dados do Ministério da Educação, dentre as instituições católicas de ensino superior, 14 são universidades, 2 centros universitários e 11 faculdades. O mapa 01 situa a UC no Brasil, demonstrando que a expansão está concentrada em maior número nas regiões sul e sudeste. Na região nordeste há apenas duas UC (Bahia e Pernambuco), apesar das trajetórias educacionais católicas desde a ocupação das terras brasileiras pelos europeus.

Figura 3 -Universidades Católicas no Brasil



Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Elaboração da autora, 2018. (Designer gráfico: R. Ramos, 2021).

A definição de apenas uma universidade como unidade de análise e mais especificamente um curso de extensão, não constitui minimização da amostra ou mesmo

reduccionismo, mas foi tomada como unidade de referência para fins de aprofundamento dos aspectos pertinentes à identidade e características de uma universidade comunitária confessional e filantrópica. Sendo assim, a UCSAL é uma universidade estruturada sob diretrizes que regem as instituições de natureza comunitária, confessional e filantrópica, criada por uma associação civil de direito privado.

A Associação Universitária e Cultural da Bahia - AUCBA, inscrita sob CNPJ: 13.970.322/0001-05, constituída como associação civil de direito privado, de fins não econômicos foi fundada com a antiga denominação de “Sociedade Baiana de Cultura”, em 29 de novembro de 1952. Atualmente tem sua sede localizada na Avenida Professor Pinto de Aguiar, nº 2589, Bloco A, Térreo, no Bairro de Pituacu, Salvador- Ba. (UCSAL, 2018).

A mantenedora cumpre as determinações da CF/88 e Lei 12.881 de 12 de novembro de 2013, apresentando as seguintes características,

A AUCBA é uma instituição de natureza católica, comunitária, filantrópica e de assistência social, dedicada, entre outras à cultura e educação. Embora pluralista, mantém os princípios da fé católica presente na história da Igreja e no anúncio do Evangelho de Jesus Cristo. Promovendo também o ensino superior, na área profissional e tecnológica, estimulando a investigação, a pesquisa científica e a extensão de serviços à Comunidade.

É Mantenedora da Universidade Católica do Salvador, instituição educacional sem fins lucrativos, fundada em 18 de outubro de 1961, que tem como Reitora, a Profª. Drª. Silvana Sá de Carvalho. (UCSAL, 2020).

Assim como as demais universidades brasileiras, a UCSAL é resultado da aglutinação de faculdades existentes na cidade de Salvador. Boaventura (2009), ao historicizar a criação das universidades públicas baianas, menciona que a primeira a ser fundada foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA) seguida pela UCSAL, que incorporou e agregou as seguintes escolas e faculdades,

Escola de Serviço Social (1944), Faculdade Católica de Direito (1956); Faculdade Católica de Filosofia (1952), Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública (1953), Faculdade Católica de Ciências Econômicas (1960). Estas duas últimas unidades desligaram-se posteriormente da UCSAL.

Em 1968, UCSal se instala no Campus da Lapa, na área do Convento e para lá são transferidos os cursos de Direito, História Natural e Letras. Em seguida, com a construção de um prédio anexo, nos fundos do Convento, são agregados os cursos de Enfermagem, Engenharia e Pedagogia. Nesse período, na antiga casa do Capelão, passa a funcionar a Superintendência Acadêmica da UCSAL. O Convento abrigou também os cursos de Letras, Comunicação Social e Secretariado. A unidade contava, ainda, com Biblioteca e Laboratórios de Informática.

Em 1969, a Universidade Católica se instala no campus da Federação, cuja área física e instalações foram doados pelo Seminário Central São João Maria Vianney. Um ano depois a biblioteca central foi criada (UCSAL, 2018).

Nos anos 1980 ocorreu expressivo crescimento, em termos de abertura de cursos e número de alunos, decorrentes das atividades de “ensino de graduação, extensão e especialização” (UCSAL, 2018). O campus de Pituacu foi doado pelo "governo do Estado da

Bahia", passando a funcionar em 1999 (UCSal, 2018); em 2015 foram encerradas as atividades no Convento da Lapa e os cursos transferidos para o respectivo campus (UCSal, 2018). A UCSAL está vinculada às entidades representativas das universidades comunitárias e católicas brasileiras, além de outros organismos que a fortaleceu institucionalmente.

Segundo a UCSal (2018),

como uma das duas Universidades Católicas situadas na Região Norte/Nordeste do Brasil, a Ucsal é uma instituição membro da Associação Brasileira de Universidades Católicas (ABRUC), da Associação Nacional de Escolas Católicas, bem como do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e da Organização Universitária Internacional (OUI) que se constituem em fóruns específicos para o debate sobre a Educação e seus desafios ([www.ucsal.br](http://www.ucsal.br))<sup>12</sup>.

A participação da UC como membro de entidades representativas proporciona a consolidação da natureza institucional, construção da identidade, missão educativa e religiosa no contexto contemporâneo. A ação das entidades representativas vinculada à IC demonstrou que a missão evangelizadora não se cumpre sem a crítica da realidade, sem a luta por justiça social e por mudanças que convirjam para a melhoria da vida das pessoas. Nesse aspecto, situa-se o papel social da extensão universitária na universidade católica, pois constitui elo de interlocução com a sociedade ao mesmo tempo que produz o necessário para o estreitamento da relação acadêmica com o ensino e a pesquisa.

Conforme os últimos dados publicados por meio do Relatório de Autoavaliação, a UCSAL encerrou o ano de 2020 com 32 (trinta e dois) cursos de Graduação tradicional, 4 (quatro) Graduações tecnológicas, 11 (onze) Graduações na modalidade EAD, 34 (trinta e quatro) Pós-Graduações Lato Sensu (Especialização), 8 (oito) Programas de Pós-Graduações Stricto Sensu e 66 (sessenta e seis) grupos cadastrados no CNPQ. A comunidade acadêmica conta com um total de 7.829 alunos sendo: i) 4.940 na Graduação tradicional; ii) 163 na Graduação Tecnológica; iii) 166 na Graduação EAD, iv) 2.139 na Pós-Graduação Lato Sensu presencial e 74 na modalidade EAD e, iv) 347 na Pós-Graduação Stricto Sensu. O ano 2020 foi encerrado com um total de 375 funcionários, 89 docentes doutores, 168 mestres e 95 especialistas, distribuídos conforme o regime de trabalho integral (118), parcial (101) e horista (133).

No campo da pesquisa, o Programa de Bolsas de Iniciação Científica contou com 63 bolsas, distribuídas da seguinte forma: 18 (dezoito) CNPQ, 24 (vinte e quatro) FAPESB, 12

---

<sup>12</sup>Informações obtidas na página da Universidade Católica do Salvador, [www.ucsal.br](http://www.ucsal.br).

(doze) UCSAL, 5 (cinco) CNPQ Ensino Médio e 4 (quatro) CNPQ Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. (UCSAL, 2020).

Na Ucsal, as ações extensionistas e comunitárias estão vinculadas a cursos de graduação e aos princípios basilares das instituições educacionais católicas. Conforme o último Relatório de Gestão (2020) e Balanço Social (2020), mesmo com a suspensão das atividades presenciais, foram realizados atendimentos presenciais nos meses de fevereiro e março, retomando o funcionamento com restrições e protocolo sanitário em outubro do mesmo ano. As atividades compreenderam a assistência social na educação, saúde e às comunidades interna e externa, mediadas por tecnologias.

O estatuto da UCSAL apresenta os contornos da natureza institucional e as especificidades em relação ao seu funcionamento atrelado à igreja, apresentando as seguintes características:

art. 1º § 3º A Universidade é uma Instituição de fundamento educacional e caráter confessional, comunitário, filantrópico – cultural e assistencial; possuindo, desde a sua criação, relação de interdependência econômica com a sua Mantenedora, a Associação Universitária e Cultural da Bahia – AUCBA, sob aspecto legal, assistencial, financeiro, contábil e patrimonial, sendo detentora do certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) e dos títulos de utilidade pública municipal, estadual e federal.

À UCSal são aplicados os mesmos termos, critérios e diretrizes estabelecidos pelo Ministério da Educação, o que contribuiu para a relação de igualdade de tratamento quanto aos parâmetros de qualidade do ensino, pesquisa e extensão. Sua identidade é explicitada como instituição de utilidade pública e social, que contribui para a superação do entendimento de organização em parâmetros estritamente empresariais, e outras denominações que em virtude do contexto neoliberal trouxeram contradições em relação aos fins da universidade e sua relação com a comunidade.

No capítulo II, o estatuto explicita as finalidades da UCSAL e a inter-relação com os princípios religiosos, sociais, culturais, políticos, econômicos e culturais.

ART. 2º A Universidade Católica do Salvador, sob a inspiração da filosofia cristã e observando o panorama social brasileiro e baiano, bem como a integração nacional, tem por finalidade a promoção dos mais nobres valores humanos, dos diversos ramos do saber e o encontro entre a ciência e a fé católica, na investigação da verdade e na reflexão dos problemas humanos, com especial atenção às implicações ética e moral, bem como a seus princípios e objetivos fundamentais, abrangentes ao ensino superior, da pesquisa e da extensão.

A Constituição Apostólica atual anuncia a confessionalidade das instituições de ensino vinculadas à Igreja Católica por meio da presença de estudos teológicos e valores cristãos,

presentes nas etapas acadêmicas. Como já mencionado nesta tese, a confessionalidade da universidade católica caminha ao lado da ciência na produção de conhecimentos, humanização do homem e observância aos valores éticos e morais. Quando a instituição consolida formalmente o entendimento que possui de si própria, explicita sua identidade, que é consolidada por meio das ações que promove.

No estatuto da UCSAL, ainda no capítulo II, estão expressos seus objetivos, perpassados pela DSI, Constituição Apostólica, função social da universidade e diretrizes definidas nas políticas educacionais nacionais. Para fins de estudo foram destacados os seguintes objetivos:

- I – Disseminar o ensino, a pesquisa e extensão de natureza teológica, filosófica científica e o respeito aos princípios e institutos confessionais;
- III – Fomentar a liberdade acadêmica para o desenvolvimento da comunidade, atenta aos princípios da solidariedade e do respeito à dignidade e aos direitos essenciais da pessoa humana;
- V – formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, aptos à inserção e participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando na sua formação contínua;
- VIII – 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;
- IX – promover a extensão, visando à difusão das conquistas, dos benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerados na instituição;
- XI – promover a assistência social dentro de sua área de atuação, mediante concessão de benefícios educacionais diversos ao público alvo da política de assistência social, definida segundo os critérios da legislação competente, bem como o desenvolvimento de projetos e/ou programas de assistência social, assim compreendidos, aqueles em consonância com os arts. 203 e 213 da Constituição Federal de 1988 e com as normas infraconstitucionais de assistência social, no âmbito municipal, estadual e federal, em decorrência do seu caráter assistencial e filantrópico, e ainda, em vista da natureza jurídica de entidade beneficente de assistência social de sua Entidade Mantenedora, a Associação Universitária e Cultural da Bahia, consoante o previsto em seu Estatuto social.

O primeiro objetivo apresenta como prioridade o ensino, a pesquisa e a extensão enquanto o coloca no mesmo patamar de princípios e finalidades confessionais. A esse respeito, Silva (2018) analisou a Constituição Apostólica e apontou a necessidade de expressão da confessionalidade da instituição e do cumprimento da sua função evangelizadora, ao comprometer-se com os princípios cristãos. Mesmo contemplando as áreas do conhecimento, há especial atenção ao estudo teológico e filosófico, bem como a formação e atuação dos professores comprometidos com a formação dos membros da Igreja.

Em virtude das atualizações dos marcos regulatório internos, o PDI 2021-2025 pondera que,

As Universidades Católicas deveriam contribuir para a criação e difusão de uma espiritualidade do conhecimento, com fundamentação científica, que não pressupõe,

necessariamente, uma espiritualidade ‘religiosa’, mas que com ela pode dialogar e se articular. Esta espiritualidade do conhecimento é um elemento que deve ajudar a interpretar a palavra “católica” em sentido universitário e universalista, e não em sentido estritamente confessional. Com isso, a inspiração cristã das Universidades Católicas faz com que estas instituições se distingam, ainda, pelo modo como dialogam com a sociedade contemporânea. A palavra “católica”, no seu sentido literal, reforça o próprio significado da palavra “universidade”: os dois termos evocam a universalidade. Ser Universidade Católica, portanto, significa se engajar com a universalidade do conhecimento, numa atitude de diálogo com todo mundo, a partir da perspectiva cristã da transcendência da Verdade (UCSal, PDI/2021-2025, p. 31).

A fragmentação do saber decorrente da Revolução Científica promoveu o movimento de especialização científica, que refletiu na educação e demais setores da sociedade. Na atualidade, a retomada do diálogo e da interligação das ciências, no intuito de conceber a realidade como um todo complexo, é um movimento que tem como propósito estabelecer uma relação que possibilite a compreensão do real de forma integral, em que as partes são interdependentes e necessárias ao entendimento do todo (MORIN, 2010).

Os objetivos dispostos no Estatuto da UCSal compreendem a liberdade acadêmica, formação de profissionais e conhecimento dos problemas do mundo, que expressam a produção do conhecimento, comprometimento com a formação do sujeito e com o estudo dos problemas sociais. Os objetivos referidos corroboram as finalidades da universidade apresentadas em seus primórdios (NUNES, 2018; HASKINS, 2015; OLIVEIRA, 2002; MANACORDA, 1996), quando se organizavam administrativamente de forma autônoma, preservando a autonomia dos professores com seus grupos de alunos, em razão de representarem uma contraposição às escolas monacais, empenhando-se na tarefa de formar profissionais (corporações de ofício e *universitas*) para o contexto e estudavam questões referentes ao humano, ao mundo e aos problemas das circunstâncias. A tão reivindicada “liberdade acadêmica” exercida por meio da autonomia dos professores na escolha de sua disciplina, conteúdos a serem estudados e posição em relação às teses defendidas, posteriormente desencadeou embates dentro da própria igreja, ao produzirem teses que divergiam de posições e questionavam aspectos concernentes às questões da fé católica.

Na realidade atual, os projetos institucionais, pedagógicos e curriculares são elaborados pela própria instituição, mas têm como parâmetro as políticas educacionais que estabelecem os parâmetros e as diretrizes a serem observados. Apesar da formação integral ser o objetivo principal das universidades, a despeito da configuração social contemporânea, há evidências de predominância do profissional em detrimento à pesquisa e à extensão. A profissionalização tende a atender as demandas do mercado de trabalho, que necessita de

profissionais preparados para o desempenho da atividade e que, ao mesmo tempo, continue atualizando-se para acompanhar as transformações sociais.

A evolução das condições sociais, políticas, econômicas e culturais impactam as mudanças educacionais, mas estas precisam ser ponderadas nas universidades quando se trata de formação do sujeito. Enfrentar as intempéries políticas é um requisito a ser considerado na educação de sujeitos autônomos, que refletem sobre sua condição no mundo, do próprio mundo e encaminhe alternativas para solucionar ou minimizar problemas sociais. As dimensões ética e política são fundamentais nas propostas institucionais, pedagógicas e curriculares ao lado das questões pedagógicas, e os dois últimos objetivos trazem duas questões a serem analisadas.

Por um lado, a ideia de que a extensão contribui para a formação do sujeito, aproximação da universidade com a sociedade e envolvimento com a comunidade para a troca de saberes e por outro converge para o ideal da igreja enquanto instituição educadora, contemplando parcialmente a dimensão conceitual da extensão definida na PNEU/2012. A expressão marcante no documento analisado, de que a relação estabelecida deve ocorrer com a comunidade, traduz a aproximação do sujeito na dimensão subjetiva em contraste com a ideia de sociedade como condição objetiva decorrente do capitalismo, massificador das relações no coletivo, ao passo que se distancia das individualidades preservadas nas relações provenientes dos contextos em comunidade.

As ações assistenciais ao público devem ser enquadradas nos critérios dos programas e políticas sociais, ampliando e consolidando as ações comunitárias para a comunidade externa, na medida em que também precisa contemplar a comunidade interna como alunos, professores e funcionários. Na UCSAL, programas de bolsas de estudo, inclusão e acompanhamento aos alunos, funcionários e professores ocorrem via ação assistencial, mas que não se caracteriza como caridade em virtude da defesa da justiça e direitos sociais, ética, presentes tanto no estatuto como em sua realidade institucional. As ações assistenciais não se sobrepõem à extensão, mas se configuram como agregadoras à natureza relacional entre universidade e comunidade.

Os objetivos dispostos no estatuto da UCSAL expressam as finalidades que, geralmente, estão presentes em outras instituições, porém o que se configura como aspecto do estudo são os elementos integradores da identidade institucional. O caráter comunitário se apresenta logo no início do capítulo I, ao lado de sua vinculação com associações e princípios

religiosos, o comprometimento com a formação humana, construção do conhecimento, respeito aos distintos campos do saber, efetivação da extensão e ação assistencial, que se apresentam como dimensões convergentes à unidade universidade e comunidades. A identidade da UCSAL expressa em ações, diretrizes institucionais e acadêmicas, colocam a extensão como partícipe do processo educativo viabilizadora de construção de condições modificadoras da própria vida e das relações que modificam a comunidade.

#### 4.1 IDENTIDADE DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR (UCSAL) NA RELAÇÃO COM A EXTENSÃO

Assim como o comunitarismo, a confessionalidade e a filantropia são elementos constitutivos da identidade da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), e a extensão é um destes elementos como um elo de ligação entre universidade e comunidade, fazendo-se presente na formação, inserção e politização do sujeito em formação inicial ou continuada. No trato da extensão, o regimento geral aborda, em seu Capítulo III, aspectos que orientam a comunidade acadêmica no que se refere ao tipo de atividade, áreas de atuação e processos possíveis. O art. 37 do capítulo referido traz uma abordagem ampla que alcança ideia, tipos de atividades e objetivos. Assim,

art. 37. As atividades extensionistas são direcionadas à comunidade em geral e envolvem, prioritariamente, ações de natureza multi, inter e/ou transdisciplinar que buscam mediante a integração de diferentes setores da universidade e da sociedade, assegurar a realimentação do processo ensino-aprendizagem e a produção de conhecimentos, potencializando os resultados acadêmicos e sociais.

O direcionamento à comunidade em geral confirma o potencial da extensão ao “sensibilizar estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo para os problemas sociais” (PNEU/2012), no sentido de que a universidade se constitui, também, como comunidade interna que interage com a comunidade externa. Se a extensão é uma via de mão dupla, as ações devem proporcionar o envolvimento dos participantes em dimensões iguais. Sendo assim, se concretiza a finalidade de valorização dos saberes científicos e sociais, originados das vivências em comunidade, pois a interação do conhecimento construído na universidade e os saberes das comunidades resultarão em novos saberes com significados distintos.

A gama de conhecimentos construídos pelos envolvidos pressupõe a vivência de situações que os coloquem em condições problematizadoras para que confrontem o que pressupõem saber com as evidências da nova realidade. A esse respeito, o PDI 2021-2025 da UCSal tem, dentre as finalidades enunciadas, a promoção de “programas permanentes de extensão vinculados aos Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão, voltados ao desenvolvimento de valores e princípios inerentes à identidade Institucional” (UCSal, PDI/2021-2025). A possibilidade de vivenciar situações diferentes reafirma fins educativos centrados na formação de aspectos distintos do sujeito, que é colocado diante de situações, contextos e saberes diferenciados.

A interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade, que devem subsidiar as ações, são termos que expressam a forma como o conhecimento é construído na integração de disciplinas, áreas do conhecimento e fundamentos epistemológicos, que podem explicar a realidade sob perspectiva global e complexa. Ao trazer em seu texto a multi, inter e transdisciplinaridade a PNEU/2012 aponta caminhos possíveis para que sejam contemplados saberes de diferentes campos do conhecimento e que sirvam ao diálogo como requisito para o entendimento dos problemas. Tais processos pressupõem muito mais uma postura de interação, integração e dialógica entre os pares, do que o rompimento dos estatutos científicos de cada campo do saber, pois servem à compreensão da realidade com o objetivo de resolver problemas multifacetados.

O art. 38 do regimento geral da UCSal determina que “os eixos temáticos dos programas e projetos de extensão deverão referenciar-se, primordialmente, nas linhas temáticas dos cursos de graduação e pós-graduação da Ucsal em articulação com as oito áreas correspondentes aos principais focos da política social”, contemplando os requisitos constantes na PNEU/2012. Arelar as ações às linhas temáticas dos cursos representa a consonância entre o proposto e a realidade vivenciada no currículo, configurando uma integração entre a extensão, o ensino e a pesquisa. A concretização da relação entre teoria e prática passa a ser o fator preponderante, uma vez que, pelas ações, os alunos vivenciam as mesmas áreas, configurando a indissociabilidade, não apenas como princípio, mas como uma realidade possível.

A PNEU/2012 trouxe em seu texto as especificações referentes aos tipos de ações que podem proporcionar a efetivação da extensão como dimensão acadêmica, pressupondo como características a continuidade e a diversidade das atividades de menor alcance que se interligam e se integram aos cursos de graduação e pós-graduação. O art. 39 do regimento geral determina que,

as atividades de extensão são desenvolvidas na forma de programas e projetos de natureza acadêmica e socioeducativa; consultoria; eventos de caráter científico, técnico, educacional ou artístico; cursos e oficinas; prestação de serviços; ações de inclusão social, voluntariado e filantropia.

Programas e projetos de natureza acadêmica são ações de maior estruturação que podem garantir a continuidade do que foi proposto na comunidade. Críticas às atividades pontuais acerca da dificuldade de estabelecimento de relações mais duradouras e a vivência de alunos de períodos e semestres distintos na mesma ação, contribuem para que as atividades sejam vinculadas a programas ou projetos que possuam uma relação de continuidade mais duradoura. A natureza acadêmica vincula à extensão à pesquisa e ao ensino, ao mesmo tempo que o termo socioeducativo pode ser compreendido na perspectiva da educação popular quando esta é compreendida como “uma educação fortemente social, pautada na afirmação e efetivação dos direitos humanos, com compromisso com a emancipação e autonomia de cada sujeito em sua relação com a sociedade” (BISINOTO *et. al.*, 2015, p. 581).

As consultorias, eventos, cursos e prestação de serviços sempre estiveram presentes nas discussões sobre a extensão, e são atividades que conduziram por muito tempo a própria compreensão, o entendimento do processo extensionista. Ainda hoje, questionamentos sobre o conceito de extensão demonstram aspectos vinculados a estas ações como se compusessem o eixo central, haja vista que as leituras, discussões e reflexões sobre o campo da extensão ainda não estão presentes na totalidade da comunidade acadêmica. A curricularização da extensão abriu um precedente não apenas à formação do aluno, mas inseriu de igual maneira docentes, técnicos e membros da comunidade que estão mais próximos da universidade, no debate da questão, proporcionando a socialização da política e discussões teórico-práticas antes restrita apenas aos que vivenciam o processo.

Ações de inclusão social, voluntariado e filantropia são atividades que ultrapassam a simples classificação das atividades extensionistas e demarcam dimensões da identidade da UC. Conforme Calderón, Gomes e Borges (2016), a responsabilidade social de uma universidade deve ultrapassar as ideias defendidas em âmbito empresarial, pois as ações são os meios pelos quais a universidade se vincula com a sociedade. Em razão da vinculação por meio da inclusão social, do voluntariado e da filantropia, alunos e comunidade são inseridos em contextos e momentos de partilha, troca, reconhecimento e construção identitária, pessoal e profissional, tanto na formação inicial quanto continuada.

O acompanhamento e a avaliação da extensão pela própria universidade pressupõem o emprego de diretrizes internas, em consonância com as políticas educacionais, na proposição

de ações que envolvam a comunidade interna e externa. A respeito da proposição de ações, o regimento geral determina que,

art.40. A proposição de cursos e demais atividades de extensão podem ser apresentadas para apreciação da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária tanto por setores da Universidade como, também, da comunidade, instituições públicas e privadas, estando a sua execução subordinada ao interesse da universidade, viabilidade financeira e estabelecimento de parceria e convênio.

Em 2015, a Ucsal reestruturou a Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária em decorrência da necessidade de mudanças institucionais para adequar-se às políticas que anunciaram novos parâmetros para que as universidades continuassem com o status e denominação. Os setores denominados como superintendência, coordenação e outros foram modificados para atender a estrutura organizacional ditada pelas alterações das gestões públicas que finalizaram seu ciclo em 2016. Dessa forma, a Ucsal consolidou um processo acadêmico ao estruturar um setor específico para planejar, executar, acompanhar e avaliar a extensão, respeitando suas especificidades.

Em 2018, o estatuto foi reestruturado e apresentou as alterações necessárias ao melhor atendimento das questões referentes à extensão, ensino e pesquisa. Conforme o art. 22, parágrafo único “as Pró-Reitorias das áreas de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Ação Comunitária são privativas dos professores do Quadro de Carreira do Magistério”, o que trouxe a ideia de organicidade acadêmica, por se referir à inserção de docentes que vivenciam o cotidiano da instituição e que tenha condição de conduzir as ações conforme os propósitos definidos. Conforme a figura 4 a estrutura da Pró-Reitoria de Extensão e Ação comunitária abrange de forma macro o conjunto de ações que fazem parte dos demais setores.

Figura 4 - Fluxograma da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária



Fonte: Relatório de Gestão PROEXT (UCSAL, 2018)

Ao tratar da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária, o estatuto vigente a responsabiliza por organizar, coordenar e supervisionar as ações (art. 62), contando hoje com uma equipe enxuta, em virtude do contexto sócio-político-econômico brasileiro. A existência de um setor específico garante tratamento estrutural igual às demais dimensões acadêmicas, mas necessita de investimento financeiro e recursos humanos que possam atender as demandas recorrentes e as que surgirão após a curricularização da extensão na Ucsal. A estrutura que serve à extensão contribui para maior visibilidade junto à comunidade interna e externa, no que se refere ao que já é realizado historicamente pela instituição e que deve ser compreendido como um processo acadêmico, e não por atividades aglomeradas em um setor de coordenação que apenas acolhe o que não faz parte do ensino e da pesquisa.

Diante da estrutura apresentada, é imprescindível que o gestor seja um professor da instituição que compreenda a extensão e os processos necessários à sua efetivação nos parâmetros que as atuais políticas determinam. A compreensão da história, dos conceitos que foram atribuídos ao longo do tempo e das políticas atuais, bem como uma postura ética e política diante das questões emergentes que se colocam à universidade, são condições para que o pró-reitor desempenhe seu papel de gestor à frente da comunidade acadêmica. Segundo o estatuto,

Art. 63. Compete ao Pró-reitor de Extensão e Ação Comunitária:

- I. propor políticas, planejar, coordenar, articular e avaliar, em sincronia com a legislação e os órgãos reguladores, a execução dos programas e projetos de extensão universitária e ação comunitária;
- II. fomentar e apoiar as ações de extensão que compreendem o processo sócio educativo, cultural e científico e assegurar a articulação entre ensino-pesquisa-extensão;
- III. promover e apoiar as ações de extensão de natureza interdisciplinar no âmbito cultural, artístico e social;
- IV. coordenar as políticas de assistência ao estudante em articulação com os setores diretamente envolvidos;
- V. articular as atividades extensionistas da Pastoral Universitária;
- VI. acompanhar as ações oriundas dos diversos setores da Universidade cuja prática cotidiana configura a ação comunitária na UCSAL;
- VII. desenvolver programas e projetos em parceria com órgãos federais, estaduais, municipais, entidades não-governamentais e empresas privadas;
- VIII. propor, nos limites de sua competência, a criação de núcleos, órgãos e eventos de Extensão e Ação Comunitária (UCSAL, 2018).

A gestão da educação pressupõe uma série de competências, habilidades e atitudes do gestor, que nem sempre são evidenciadas nos docentes que assumem a referida função, em virtude da formação para a docência e a gestão no ensino superior, ausência de vivências no campo da extensão ou mesmo abertura para compreender a gestão acadêmica como uma função complexa, a ser exercida pelo professor. Segundo Dewes e Bolzan (2018, p. 42),

a gestão sempre foi um lugar de possível atuação do docente, no entanto, acreditamos que essa conjuntura atual do ensino superior, amplificada e complexificada pelas transformações ocorridas recentemente e que repercutem no cotidiano das instituições - incorporação das novas tecnologias, aumento de vagas de ingresso, criação de cursos, sistema de reserva de vagas/cotas, internacionalização -, tornaram o trabalho dos professores gestores mais complexos.

As mudanças contextuais impactaram a vida das pessoas em todos os sentidos, e na UC o gestor exerce sua função, tendo em vista a aprendizagem do aluno, por meio da elaboração de diretrizes condizentes com as políticas, planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades, integração e orientação de ações extensionistas e comunitárias, bem como estabelecer parcerias com outras instituições, entidades, órgãos públicos ou privados. Da implementação dos marcos regulatórios do ensino superior às relações que estabelece entre professores, alunos e demais membros da comunidade interna e externa, a gestão da extensão pressupõe o exercício da função com vistas à preservação de funções inerentes à universidade de maneira atenta, ética e política.

A compreensão do processo extensionista é um requisito importante na condução das ações pelo gestor, pois implica em conhecimento epistemológico, histórico e acadêmico, para a socialização do conhecimento pertinente ao tema, a mobilização da comunidade para o envolvimento, participação e realização de atividades que proporcionem a aprendizagem do aluno. Esta não é tarefa fácil, mas consiste no elenco de aspectos a serem considerados na gestão da extensão para que seja efetivamente desenvolvida e vivenciada como processo acadêmico.

O processo extensionista se configura institucionalmente por meio de diretrizes acadêmicas e sua implementação pela instância/setor competente, fazendo materializar-se nas ações desenvolvidas por funcionários, professores e alunos junto às comunidades interna e externa. As diretrizes devem conter os desdobramentos das políticas extensionistas nacionais, observando a identidade e o trabalho já realizado por cada instituição.

O entendimento conceitual e processual ainda não é uma realidade na comunidade acadêmica, apesar da implementação das políticas extensionistas. Muitas instituições ainda não implementaram integralmente o que determinam a PNEU/2012 e a Resolução nº 7/2018 em suas diretrizes acadêmicas, pois requerem reformulações curriculares que não são simples e precisam da participação do coletivo, mesmo que seja, em sua maioria, por meio da participação dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE). As transformações impactam os projetos acadêmicos, mas contradições emergem em decorrência da dificuldade enfrentada pelas instituições e pelas comunidades acadêmicas nas reformulações curriculares, principalmente em razão do contexto vivido na pandemia que eclodiu no início de 2020.

A consonância entre diretrizes institucionais e acadêmicas repercute no planejamento, realização e avaliação das ações, e pode ser evidenciada em projetos, relatórios de ações e avaliativos, além de relatos de envolvidos. Segundo Serva (2020), o processo precisa ser pensado no intuito de elaborar um currículo que seja real e exequível, pois contradições entre o que está posto em muitos currículos e o que ocorre concretamente na formação dos alunos são evidenciadas em muitas realidades. O cuidado com a elaboração de projetos pedagógicos de cursos e currículos deve ser uma constante para que enfatize as dimensões que não atendam apenas as demandas do mundo do trabalho.

Entre 2015 e 2020 foram elaboradas, pela Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária da Ucsal, resoluções para atender a realidade institucional. Passou por reestruturação, produzindo resoluções publicadas com a finalidade de orientar as ações, tendo em vista objetivos institucionais e acadêmicos, que aos poucos promoveram mudanças nas ações extensionistas e comunitárias. Areladas às mudanças, foram tomadas medidas de recondução do trabalho em função da pandemia da Covid-19.

O processo de curricularização está em andamento, contemplado as recentes mudanças do PID e Resolução nº 35 de 22 dezembro de 2020 contendo, no primeiro, a política extensionista em linhas gerais e, na segunda, os encaminhamentos mais específicos. Conforme os encaminhamentos contidos na resolução, apesar da denominação inicial de implantação de disciplina nos cursos de graduação, trata-se de um documento que traz a extensão como processo acadêmico em consonância com a PNEU/2012, bem como a Resolução nº 7/2018. Para atendimento ao proposto pelas políticas, amplia a extensão à pós-graduação, que é tratada como possibilidade na resolução nº 7/2018 (CNE/CES), e não como uma obrigatoriedade de ser implementada.

A avaliação dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* desde o ano 2007 traz em seu instrumento de avaliação o campo “Inserção social” que dialoga com a extensão na definição de seu item e informações sobre as ações. O documento define que no campo inserção social corresponde a “indicadores de impacto das ações do programa, nas diversas modalidades já constante nos documentos das diversas áreas” (BRASIL, COLETA CAPES, 2020). Os impactos a serem avaliados são mensurados em relação ao alcance social dos fazeres e saberes construídos nos programas em relação à inserção na sociedade.

Se as ações extensionistas são meios para a interlocução com a comunidade, num fluxo contínuo de troca de saberes, aprendizagens, evidência de problemas sociais e intervenções como possibilidade de transformação social, a pós-graduação precisa assumir-se

responsável pela sua produção, pelo que ela representa no contexto social e de que forma interage com as questões. Conforme o instrumento de avaliação utilizado no “Coleta”, as,

Informações sobre ações, projetos e resultados que indiquem os impactos sociais do Programa, incluindo transferência de conhecimento e/ou tecnologias para segmentos sociais específicos. Examine no documento da Área em que se insere o Programa o conjunto de indicadores utilizados para avaliar os impactos sociais. Avaliação de como os egressos, produção científica e produção técnica contribuem para a compreensão e intervenção frente a problemas sociais relevantes. Inserção Social - interfaces com a Educação Básica. (BRASIL, COLETA CAPES, 2020, p. 42)<sup>13</sup>

A avaliação da extensão em termos de impacto social ainda é uma questão em configuração nas instituições, pois a dificuldade na elaboração de indicadores é uma realidade nas IES. Questões como descritores de ações com critérios e aspectos passíveis de descrição, mensuração e qualificação no processo formativo precisam ser melhor definidos para comporem a avaliação. O Manual de Valencia (2017) é um dos referenciais empregados nas discussões mais recentes sobre a avaliação da extensão, no campo da vinculação entre universidade e comunidade, que é o meio de expressão da responsabilidade que a instituição deve ter com seu entorno e a sociedade de forma mais ampla.

A inserção social voltada aos problemas sociais e à Educação Básica, como critério de avaliação dos programas de pós-graduação convergem para o estabelecido na PNEU/2012, reafirmado na Resolução nº 7/2018. Ao mesmo tempo que a política explicita tais dimensões como diretrizes que subsidiaram a formulação da meta 12.7 do PNE/2012-2024, tratando da inserção da extensão nos cursos de graduação como forma de contribuir com a expansão do quantitativo de alunos no ensino superior, a resolução abre a possibilidade de inserção da extensão nos programas de Pós-Graduação. De acordo com o parágrafo único do art. 2º da Resolução nº 7/2018 a Pós-graduação “pode” realizar ações extensionistas, conforme previsão no Projeto Político Pedagógico, não trazendo a obrigatoriedade de forma expressa.

Se por um lado a Pós-Graduação não é obrigada a oferecer extensão, por outro o instrumento de avaliação aplicado aos programas pela CAPES solicita a descrição e comprovação do que foi realizado em termos de inserção social. A esse respeito, a Resolução nº 5/2020 (UCSal) prevê a inserção da extensão nos programas de Pós-Graduação, a fim de que esteja atrelada ao ensino e à pesquisa. Para realizar extensão, o instrumento de avaliação aplicado aos programas pela CAPES solicita a descrição e comprovação do que foi realizado em termos de inserção social. A esse respeito, a Resolução nº 5/2020 (UCSal) prevê a inserção da extensão nos programas de Pós-Graduação, a fim de que esteja atrelada ao ensino

---

<sup>13</sup>Coleta Capes, manual de preenchimento publicado em 2020. [www.sucupira.capes.gov.br](http://www.sucupira.capes.gov.br)

e à pesquisa. Ao ser questionada sobre o processo de curricularização da extensão na UCSal, a Pró-Reitora declarou que

[...] estamos finalizando este desenho em todos os centros que abarcam os cursos ofertados pela UCSAL e articulando as ações e projetos com os pilares da Extensão. Cada Escola dentro da discussão com seus cursos define junto aos NDE's ações e projetos de extensão que podem ser efetivados por percentual de horas em disciplinas hibridizadas (parte em sala / parte ações extensão) na Matriz, ou mesmo indicar disciplinas totalmente extensionista. Estamos organizando essas disciplinas junto as coordenações de curso com as Matrizes novas que iniciaram em 2021-1. (PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA/UCSAL, 2021).

A posição da Pró-Reitora converge para o que é solicitado às IES quanto ao atendimento às políticas educacionais. Conforme a Resolução nº 7/2018, o intuito da curricularização é a oferta da extensão a todos os alunos, como forma de assegurar o processo de aprendizagem de forma equitativa, já que é requisito que pode contribuir para o aumento qualitativo do envolvimento entre a universidade e a sociedade. O envolvimento pode contribuir como cumprimento da meta 12.7 do PNE 2014-2024, pois a extensão coloca a universidade em situação de visibilidade e possibilidade de acesso por sujeitos que não fazem parte da elite do país.

Mesmo estando pouco tempo na gestão da Pró-Reitoria, ainda declarou que para a realização das mudanças foi contratada uma consultoria para orientar e concretizar as reformulações institucionais. Sendo assim, o papel da consultoria foi,

[...] ordenar as ações para atender a citada resolução onde foi proposto e feito a Revisão das Matrizes de todos os cursos, reordenamento dos cursos em Escolas e posteriormente em Centros de Ensino, ampliação do compromisso com a comunidade interna e externa adotando a Responsabilidade. (PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA/UCSAL, 2021).

Os encaminhamentos conduzidos pela Pró-Reitora dão continuidade ao trabalho iniciado por outros gestores à frente da Pró-Reitoria, já que a função deve ser exercida por um professor da instituição, demonstrando conhecimento sobre a questão. A vinculação da gestora com a graduação em Serviço Social e Pedagogia pode contribuir com a condução do processo em termos da relação entre educação e sociedade, agregando conhecimentos dos dois campos do saber às habilidades gestoras. A questão que se coloca é a forma como o processo se consolida na realidade acadêmica em meio às mudanças, haja vista que a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa conduzem o cumprimento do papel precípua enquanto formação do sujeito, que conduz a materialização da função da universidade na sociedade.

#### 4.2 O CURSO DE EXTENSÃO *PRO BONO* “ATUALIZAÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES DA GERÊNCIA REGIONAL DE CAJAZEIRAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR” COMO EXPRESSÃO DE FINALIDADE FORMATIVA E SOCIAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UCSAL

A extensão Pro Bono como dimensão acadêmica, processo educativo, requer estudo cada vez mais profundo para destacar as possibilidades, contribuições e limitações na formação do sujeito, tendo em vista que é por meio deste que a sociedade é modificada. Dessa forma, a função social da universidade cumpre-se à medida que o sujeito intervém na sociedade. Num fluxo interlocutor, o diálogo como processo construtivo mediado pela comunicação, a síntese entre o que a universidade e a sociedade produzem, superam posições individuais declaradas, colocadas em forma de saberes, em prol do coletivo.

Enquanto o cumprimento das políticas educacionais é requisito para a atualização da instituição, as ações são os meios que expressam tais atualizações em termos concretos. Diante da diversidade de programas, projetos, cursos e eventos na UCSAL, a unidade de análise empregada na pesquisa que resultou nesta tese foi o curso de extensão de 80 horas: “Atualização para Gestores Escolares da Gerência Regional de Cajazeiras da Rede municipal de ensino de Salvador-Ba”, realizado em 2018 nas dependências da UCSal. A escolha por um curso dentre as demais ações ocorreu em razão de ser concebido como uma das práticas mais remotas encontrada em obras, artigos, relatos e estudos especializados, além da prerrogativa de ser pensado, executado e coordenado por professoras que compõem o quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania e contou com a participação de estudantes de mestrado e doutorado, vinculados aos grupos de pesquisa deste PPG. Esta proposta foi articulada com a Gerência Regional de Educação de Cajazeiras (GRE) e contou com a parceria da Secretaria de Educação do Município de Salvador (SMED), no ano de 2018.

A literatura demonstra que os estudos sobre extensão universitária no Brasil foram iniciados com a análise de cursos nas áreas de agricultura e educação, ao lado de ações assistenciais na área de saúde, com maior destaque para o primeiro, por apresentar o maior quantitativo de práticas pelas universidades. Cursos de extensão promovidos regularmente pela UCSAL, presencialmente.

A partir de 2020, em decorrência do contexto pandêmico, passaram a ser ofertados por mediação tecnológica, na modalidade à distância. No caso do curso analisado, ele ocorreu presencialmente, mas também, com atividades realizadas na escola, considerando um processo de curso em alternância, onde os gestores se organizavam para desenvolver leitura e contextualizações pedagógicas e de gestão nas escolas municipais que trabalhavam.

A parceria *pro bono*, estabelecida com a Gerência Regional de Cajazeiras via Secretaria Municipal de Educação (SMED), possibilitou o diálogo prévio para a definição dos eixos trabalhados, considerando articulações promovidas pelas coordenadoras e a Gerente de Educação de cajazeiras, cuja proposta permitiu que partissem da realidade vivenciada pelos participantes. Quando o diálogo prévio é estabelecido, efetiva-se o foco de interesse para os interessados; isso ocorre a partir da necessidade fundamental de escuta, oitiva da comunidade, já que o trabalho é materializado *com* ela e *para* ela. Dessa forma, concretizou-se o que Oliveira e Chassot (2019, p. 53) discutem sobre a importância de ouvir a comunidade, pois é esta que abre a possibilidade da proposta de extensão pela universidade, enquanto dimensão acadêmica formativa, ser concebida como campo “prático de coesão social”.

De acordo com o projeto do curso, o objetivo principal foi,

**atualizar** os profissionais de educação **tecnicamente, conceitualmente e humanamente** para estarem preparados para as demandas de gestão nas escolas da Gerência de Educação de Cajazeiras dos Sistema municipal de Educação de Salvador, considerando o desenvolvimento de competência técnica e de inovação em gestão escolar, partindo de **novos conhecimentos e valorização da experiência profissional**. (UCSAL, 2018, grifos nossos).

Os desafios que se colocam à gestão das escolas de Educação Básica, apesar das inúmeras iniciativas formativas em âmbito federal, estadual e municipal, ainda constitui demanda no campo da gestão e formação de professores, haja vista que nem todos participaram de formações específicas, a exemplo do Progestão<sup>14</sup>. Arelado ao trabalho do gestor, há que pensar a ampliação de sua formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, o que possibilita sua instrumentalização para a realização de pesquisas em sua própria realidade, aos moldes do que ocorre com os professores que realizam pesquisas *da e na* própria prática escolar (ABREU; ALMEIDA, 2008), com a finalidade de produzirem informações e reflexões que podem contribuir com medidas a serem tomadas, e produção de indicadores para a elaboração de políticas para a educação básica. Se a LDB 9.394/96 trouxe a formação do professor como elemento fundamental para a melhoria da qualidade de educação, a gestão deve ser incluída, pois é função primordialmente ligada à aprendizagem

---

<sup>14</sup>Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, criado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em 2000. [www.consed.org.br](http://www.consed.org.br)

dos alunos e, para isso, precisa gerir os processos no interior da escola que viabilizem melhores resultados quantitativos e qualitativos.

A ideia de realizar um curso de extensão voltado à atualização de gestores corrobora com o intuito da PNEU/2012 que propõe aproximar a universidade da Educação Básica, envolvendo questões do cotidiano do trabalho escolar, que geram entraves e dificultam o trabalho do gestor nas escolas das redes municipais de ensino. Outra questão que chamou a atenção na investigação, foi o fato de estabelecer relação com o programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da UCSal, por meio das professoras idealizadoras, alunos e ex-alunos, que estavam vinculados aos grupos de pesquisa. A realidade formativa *stricto sensu* passou a ser vislumbrada como possibilidade acessível aos gestores da rede municipal de ensino, na formação continuada em serviço, configurando em momento em que a universidade se mostra acessível.

Mediante contato e consulta prévia, o passo seguinte contou com a participação das coordenadoras, integrantes do corpo docente da UCSAL e da SMED, além de professores-formadores na elaboração do projeto do curso e planejamento das atividades. As coordenadoras do curso, após várias reuniões, definiram os eixos, justificativa e fundamentos, enquanto que os professores-formadores estabeleceram os objetivos específicos de cada eixo, conteúdos, atividades e avaliações. No planejamento, foram contempladas as dimensões teórica e prática inerentes ao trabalho do gestor escolar, após definidos os momentos denominados tempo-universidade e tempo-escola.

A fim de alcançar o objetivo proposto, os eixos contemplaram a fundamentação e os princípios da educação, a liderança e a gestão de pessoas, a organização, o planejamento e a avaliação da gestão, bem como o monitoramento de processos de avaliação da aprendizagem, compondo assim as dimensões que fazem parte da gestão escolar. Foi desafiador estabelecer relação entre os eixos propostos, os conteúdos teóricos, as metodologias empregadas e a avaliação de forma coletiva, a fim de que contemplassem o encontro entre os sujeitos, as vivências nos momentos universidade e contexto das escolas, bem como as inferências dos participantes que poderiam contribuir com mudanças no campo de atuação.

A PNEU/2012 preconiza a relação teórico-prática para que seja possível a interação com a comunidade, troca de saberes e vivências de situações reais a serem significadas e ressignificadas pelos envolvidos. Nesta questão a extensão contrasta com os estágios curriculares e extracurriculares, pois envolve outras questões que ultrapassam os limites determinados pelo campo profissional, conforme mencionada a finalidade do curso que pretende “atualizar os profissionais de educação tecnicamente, conceitualmente e

humanamente” (UCSAL, 2018). Na UCSal, os participantes desenvolveram estudos e reflexões para ampliar a capacidade de implementar ações como gestores em suas realidades escolares, convergindo para o ideal de transformação da realidade por meio da atualização do curso de extensão.

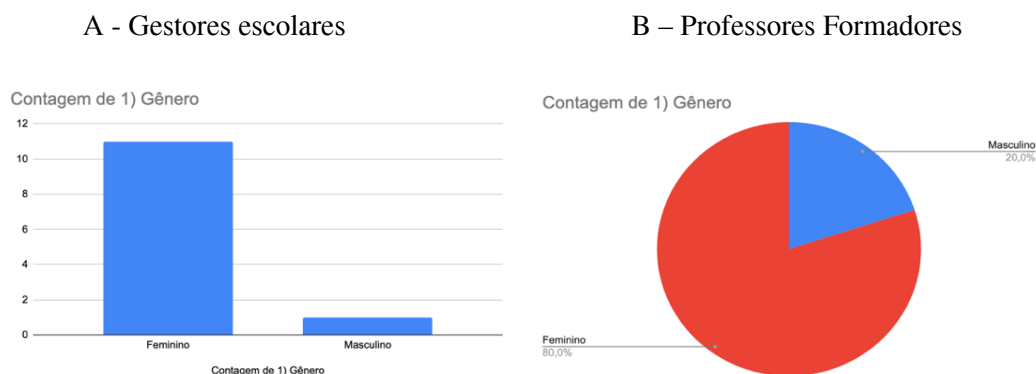
No tocante ao estabelecimento de parcerias, a PNEU/2012 expõe que é uma necessidade e deve ocorrer entre setores sociais, além de instituições públicas e privadas, de modo que não distorçam a natureza da extensão. A relação entre a UCSAL e a GRE – Cajazeiras, via SMED, configurou a parceria entre universidade e a comunidade, entidades públicas, o que configura a prerrogativa de instituição comunitária, percepção de recursos ou uso destes sem oneração aos participantes, dada a sua natureza de instituição sem fins lucrativos.

A realização do curso de extensão configurou importante momento de encontro entre professores/gestores de escolas e a pós-graduação, oportunizando vivências dos estudantes de mestrado e doutorado como professores formadores, juntamente com professores de cursos de graduação da UCSal. A mobilização de conteúdos do campo formativo e profissional os aproximaram da realidade vivenciada por alguns que já estavam na condição de gestores municipais e conheciam a realidade dos participantes. A interlocução é o movimento de reconhecimento de si a partir do outro, na qual ocorreram contrapontos, que são encaminhadas para a síntese produzida pelos próprios sujeitos que, segundo Freire (1977), pressupõe a interação, escuta e troca, mediante comunicação que transforma.

Os gestores que participaram do curso de extensão eram todos vinculados à Gerência Regional de Educação de Cajazeiras – Salvador - BA. De acordo com o relatório final, base deste registro, 39 estavam vinculados a escolas de Cajazeiras e 6 gestores da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC). Sendo assim, o curso contou com 03 coordenadoras, 14 professores-formadores e 45 gestores municipais.

Dos doze gestores que participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, 91,7% (onze) são do gênero feminino e 8,3% (um) do gênero masculino. A feminização do magistério é um fenômeno histórico, o que vem atrelado à ideia de extensão do lar, maternidade, proximidade familiar, muitas vezes sobrepondo-se ao profissionalismo, conforme Freire (1997) discute em “Professora sim, tia não”. Discussão que reflete o emprego do termo no sentido de que, para além das questões humanas e empáticas que devem ocorrer no trabalho pedagógico, não descaracterize o trabalho docente como uma ação profissional pautada nas dimensões humanas, técnicas, políticas e éticas.

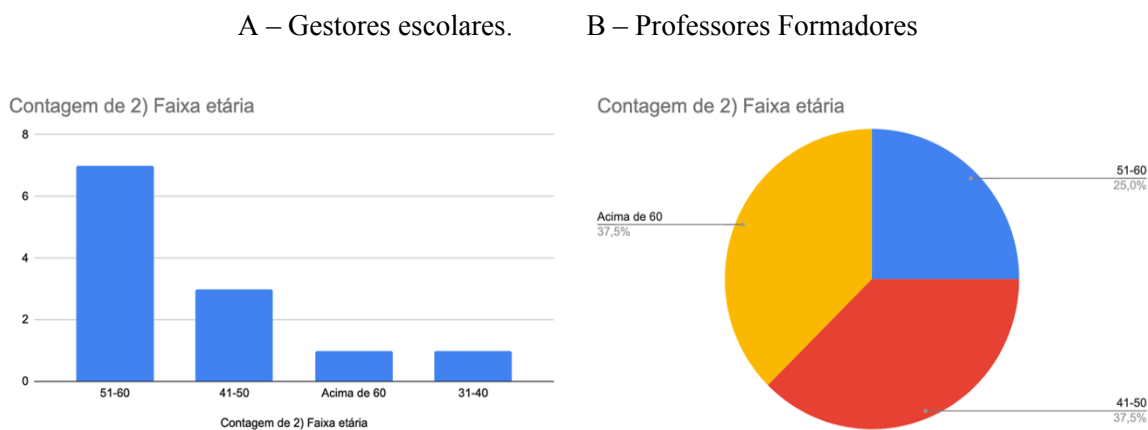
Gráfico 1 -Gênero dos participantes



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

O perfil dos participantes da pesquisa está disposto no gráfico 1 (A e B), demonstrando que a maioria dos participantes, dentre gestores, professores e coordenadoras, são do gênero feminino, com faixa etária predominante entre 51 e 60 anos (Gráfico 2) e formação nos diversos níveis (Gráfico 3). Das três coordenadoras que foram convidadas a participar da pesquisa, apenas uma respondeu ao questionário. Esta, do gênero feminino, possui idade acima de 60 anos e possui mestrado concluído em 2010.

Gráfico2 -Faixa etária dos participantes



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

A formação de gestores escolares ainda fomenta discussões no campo educacional, tendo em vista que nos dias atuais, processos democráticos são realizados para a escolha dos responsáveis para a condução dos trabalhos junto às comunidades interna e externa. Os desafios a serem enfrentados pelos gestores escolares requerem conhecimentos, habilidades e atitudes, mobilizados constantemente em formações levantadas pelos próprios gestores em

exercício e por professores que almejam exercer a função. Ao serem questionados acerca de suas formações, os respondentes declaram os cursos que realizaram na Graduação, Especialização e Pós-Graduação *stricto sensu*.

Gráfico 3 - Formação dos participantes em nível de graduação



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Conforme o gráfico 3, nove gestores são licenciados em Pedagogia, dois em Letras e uma em história. Quanto à especialização, nove responderam ter cursado, um declarou que não possui e dois não responderam. Dos cursos declarados, apenas três se referem à gestão escolar e um em gestão de pessoas. Os demais cursos abrangeram três áreas específicas do conhecimento como Literatura, História do Brasil e Afro-brasileira e Neuropsicopedagogia.

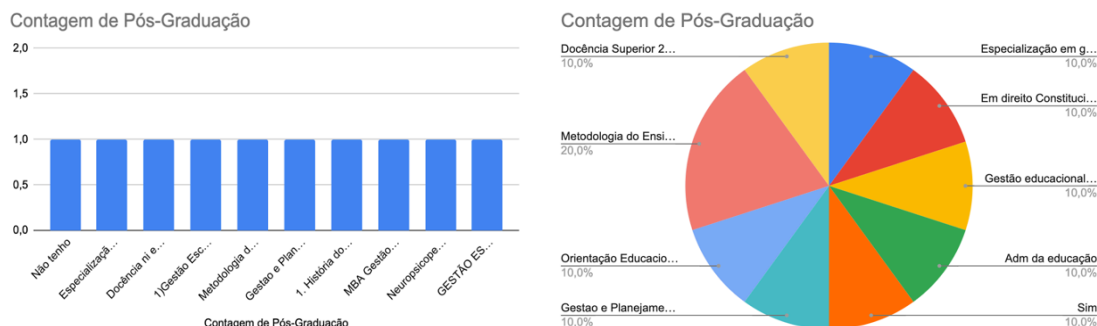
Os professores formadores possuem, em sua maioria, formação em pedagogia, graduação em Letras, Administração da Educação, Currículo e Instrução, Direito, Secretariado Executivo e Educação Física. A predominância da formação em Pedagogia é um elemento a ser considerado na mobilização das instituições e sujeitos chamados a participar da ação, primeiro por abranger a gestão educacional com atenção para a aprendizagem por meio de formações continuadas, atualizações. O domínio do campo pedagógico proporciona a construção de possibilidades, espaços e momentos de vivências com o objetivo de desenvolver competências, habilidades e atitudes para o enfrentamento das condições que se apresentam no contexto das escolas nos dias atuais.

Os gestores, professores formadores e coordenadora, participantes da pesquisa e do curso de extensão possuem especialização *lato sensu*, mas não especificamente no campo da gestão. As formações continuadas em serviço, por meio de cursos de extensão, programas e projetos são meios importantes na realidade investigada, pois em razão da diversidade de especializações diversa do exercício da função, há necessidade de estudos aos que não dominam o campo da gestão, e atualização aos que atuam como gestores, mas não possuem especialização para o exercício da função.

Gráfico 4 -Formação dos participantes em nível de Pós-Graduação Lato Sensu

A – Gestores Municipais.

B – Professores Formadores



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

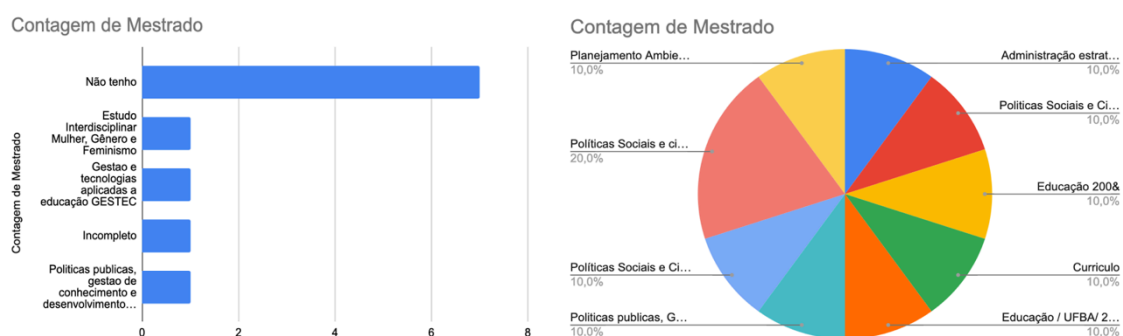
Quanto à especialização, oito são da área de educação, um de direito e um do ensino superior. Todos possuem mestrado, cinco deles em Políticas Sociais e Cidadania, um em Administração Estratégica, uma em Currículo, duas em Educação e uma em Administração da Educação. No que se refere ao doutorado, apenas oito responderam e dos que sinalizaram as formações: uma é em Administração da Educação, uma em Educação, uma em História e Filosofia da Educação e cinco em Políticas sociais e Cidadania (dois com curso concluído e três em curso).

Dos 12 gestores participantes, apenas 3 possuem mestrado e um está cursando. Ainda não há ocorrência em relação a ter cursado ou estar cursando doutorado, mas foi sinalizado nas declarações, ao responderem o questionário, que o “curso de extensão é uma possibilidade para ampliar os estudos” e fazer mestrado e doutorado. Os cursos *stricto sensu* citados foram Estudo Interdisciplinar Mulher, Gênero e Feminismo, Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e Políticas Públicas e Gestão de Conhecimento. Quanto aos professores formadores e coordenadora, todos cursaram mestrado; e quanto ao doutorado, três ainda estão em formação.

Gráfico 5 - Formação dos participantes – Mestrado

A- Gestores Municipais

B – Professores Formadores

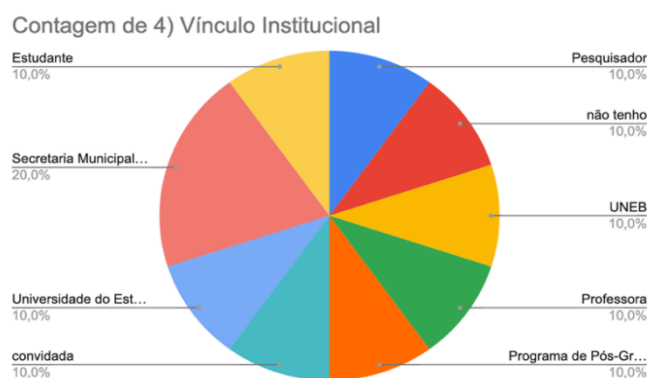


Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

A diversidade de formações dos participantes converge com a diretriz interdisciplinaridade e interprofissionalidade na extensão (PNEU/2012), que tem a finalidade de superar a fragmentação do saber. A combinação dos campos do saber de cada formação converge para a relação entre ambos, na perspectiva da totalidade, da visão holística. Segundo Fazenda (1994), é uma questão que envolve as ações dos sujeitos no sentido de promover o diálogo entre os conhecimentos e os estatutos epistemológicos de cada ciência. O curso contou com a participação de professores formadores com vínculos diferentes, o que corrobora a ideia de interprofissionalidade e parceria entre instituições públicas e privadas no campo da extensão. A PNEU/2012 preconiza que as parcerias devem ser estabelecidas, consistindo em estratégia (PNEU/2012, estratégia 9) que tem como foco a elaboração de políticas públicas como resultado de tal processo.

Cada sujeito traz, em sua trajetória, marcas que vão se modificando e acrescentando nas vidas de outras pessoas, por esse motivo o olhar, as vivências e experiências de cada um enriquece as ações. O contraponto é necessário para a percepção do eu em relação ao grupo. Das interações entre identidades individuais e coletivas vão produzindo significações particulares e acerca do grupo que pertence.

Gráfico 6 - Vínculo dos Professores Formadores



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

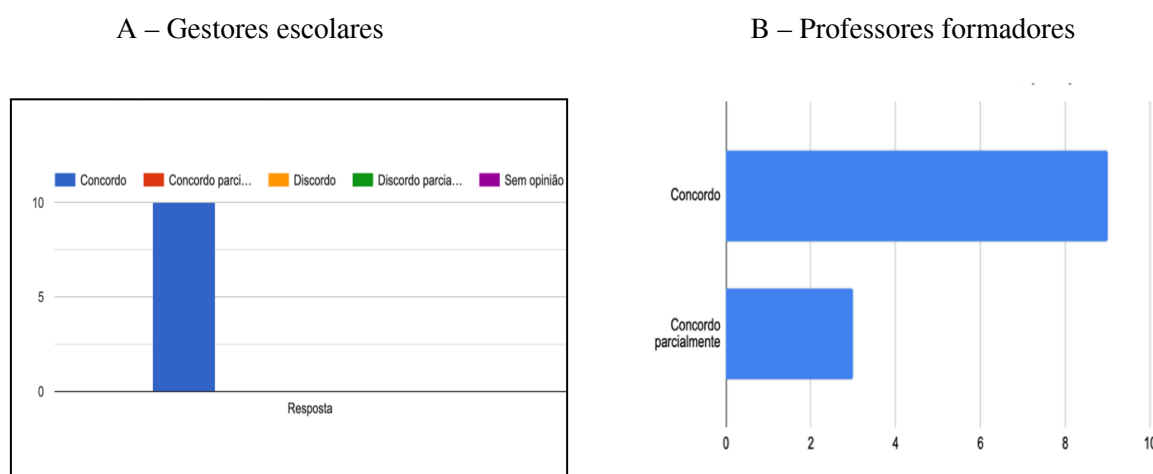
Os questionamentos aos participantes é o meio que possibilita reconhecimento da posição, da compreensão e visão que cada um possui sobre o que foi solicitado a opinar. As vivências proporcionam ao sujeito interrelações diversas e, neste movimento, ocorre a percepção do outro como parâmetro para a construção do eu, da identidade, da provocação e problematização de questões que não ocorreriam sem a interlocução, sem o outro. A participação de toda e qualquer atividade acadêmica tem como objetivo a aprendizagem, a formação do aluno e na extensão ocorre a partir do envolvimento com a comunidade, inserção em um contexto social diverso da realidade de muitos estudantes. Neste momento, o novo pode chamar a atenção, atrair ou afastar a comunidade, pois depende das conversas iniciais, da escuta da comunidade, do respeito às identidades individuais e coletivas, da trajetória e do reconhecimento e valorização dos saberes que possuem.

A dialética como o caminho que promove o confronto de ideias pautadas em contextos, sujeitos e suas relações, resultando em síntese sobre as questões investigadas, contribuiu para a percepção das posições contrastantes diante do movimento da realidade. A pergunta inicial foi particularmente em relação ao atual conceito de extensão universitária, de acordo com a PNEU /2012. As posições assumidas revelaram a tomada de posição em relação à extensão universitária, no que se refere ao conceito vigente, que deve figurar a universalização desta nas IES.

Os gestores escolares foram unânimes, concordando plenamente com o conceito disposto na PNEU/2012, porém, entre os professores formadores houve duas concordâncias parciais. O fato de haver discordância encaminha o olhar para a formação e atuação profissional, pois nem todos os professores que atuam no ensino superior possuem experiências extensõesitas. O PNE 2014-2024 e a PNEU/2012 trouxeram a obrigatoriedade

de inserção da extensão nos cursos de graduação e a recomendação para que alcance a pós-graduação, o que, em momentos futuros, pode proporcionar a universalização das vivências por parte de professores, já que a despeito da inserção como disciplina ou como ação contínua, requer a participação dos que têm foco no ensino e na pesquisa, exclusivamente.

Gráfico 7 – Conceito de extensão universitária



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

A Pró-Reitora de Extensão e Ação Comunitária e a coordenadora do curso que respondeu ao questionário, também, foram questionadas acerca do entendimento que possuem da extensão universitária e se posicionaram da seguinte forma,

A extensão universitária é a dimensão da Universidade voltada a transcender os “muros” internos e externos de forma a mediar a Inter e Intra relação da academia com a comunidade. O intuito é que a expertise acadêmica possa atender demandas da comunidade através da construção de conhecimento com o ensino e onde a extensão faz a interlocução das atividades acadêmicas de formação e a comunidade (PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2021).

A extensão universitária envolve as atividades desenvolvidas pela IES e a comunidade que ela está inserida. Os alunos têm a oportunidade de exercer a parte prática dos conceitos adquiridos durante seu percurso acadêmico da comunidade e seus diversos contextos. (COORDENADORA DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2021).

A posição dos gestores das escolas, mesmo que em minoria, chama a atenção para o fato de ampliar e socializar o tema com maior abrangência na educação básica em virtude de profissionais que já não estejam mais com tanta frequência no interior das universidades. Se, para a comunidade interna, é necessário realizar um trabalho constante de discussão sobre o tema, tal caminho também deve ser percorrido nas escolas de educação básica, haja vista que

um dos princípios básicos da PNEU/2012 é a “atuação junto ao sistema de ensino público” como diretriz prioritária de “fortalecimento da educação básica através de contribuições teórico-científicas e colaboração na construção e difusão de valores da cidadania” (PNEU/2012, p. 22). A aproximação entre universidade e educação básica é um dos fatores que contribuem para a interlocução sobre o tema, considerando que sua compreensão é um dos fatores que contribuem para a adesão e participação das comunidades interna e externa.

A clareza conceitual, o entendimento da natureza e o processo extensionista são aspectos que ainda precisam estar mais presentes entre essas comunidades. O processo de transição iniciado com a equiparação da extensão ao ensino e à pesquisa na CF/88 e sua compreensão como processo acadêmico, esforços no sentido de historicizar, compreender a realidade e socializá-la academicamente fez com que o público interno das universidades, a passos pequenos ainda, venha ampliando o conhecimento, as ações e as mudanças, até mesmo por força das políticas. Para Freire (1979) toda transição é mudança e dessa forma é possível inferir que a extensão se encontra em processo de institucionalização por meio da curricularização, que tende a dar novos rumos no que se refere à compreensão, processos e resultados.

Os questionamentos à Pró-Reitora e Coordenadora de Extensão foram ampliados para a ação comunitária, em razão de desempenharem funções gestoras na UCSal. Como instituição comunitária, confessional e filantrópica, historicamente desenvolve ações que tem como foco a interação com a comunidade, intervindo em problemas sociais, o que hoje está estabelecido na política extensionista. Para as gestoras, Ação Comunitária,

É a ação de intervenção da universidade visando atender demandas previamente levantadas na comunidade externa e circunvizinha da Universidade. A UCSAL sempre atuou por sua essência em ações comunitárias e nasce dessa demanda. (PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2021)

A ação comunitária é a realização de ações que valorizem a cidadania e que promovem a assistência à população de baixa renda. Entendo que a Extensão é a ação da Universidade junto à comunidade que possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. Envolve, portanto, a articulação do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social. (COORDENADORA DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2021).

A posição converge para o cumprimento da função social da universidade, ao estabelecer laços sociais, que segundo Síveres (2001), implica postura de comprometimento e (co)responsabilidade. De ações estritamente assistenciais, muitas vezes necessárias ao desenvolvimento de outras ações, ao processo formativo no seio da sociedade, o ensino e a

pesquisa passam a ser elementos integradores e mobilizadores dos sujeitos no contexto extensionsita, à medida que proporcionam a produção de saberes confrontados com a realidade. Mais que a manutenção da ordem social, a extensão aproxima a universidade das comunidades e do contexto, fazendo revisitar a educação antiga centrada no educar do corpo e do espírito (ARANHA, 2006), fundada na totalidade do conhecimento voltado à vida na cidade.

Na condição de UC, a UCSal já tem seu funcionamento marcado pela inserção social, assegurada pelos Estatuto, Regimento e PDI 2021-2025, quando expressam a responsabilidade que deve assumir enquanto instituição educacional que viabiliza o cumprimento do papel da igreja na formação dos sujeitos, e na intervenção de problemas sociais. Para Síveres (2001), a UC centra o olhar na dimensão humanística, pois este é o meio pelo qual alcançará as transformações. Sujeitos em interação, mediados pela comunicação, transformam a sociedade ao passo que leem a própria realidade, a problematizam e produzem encaminhamentos possíveis de mudanças reais (FREIRE, 2005).

Síveres (2012), Bartinik (2009), Neves, 2006), Morin (2010) e Almeida (2012), dentre outros, discutem a função e a importância da extensão na formação do sujeito. As relações entre sujeitos, aprendizagem, exercício profissional atuam na formação do sujeito, independentemente de estarem em processo de formação inicial ou continuada. Os participantes foram questionados acerca da contribuição da extensão para a formação em serviço, bem como em relação na condição de estudante de pós-graduação.

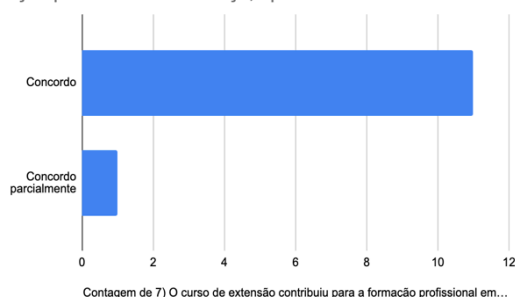
O gráfico 8 representa a posição dos participantes, concordando em sua maioria com as contribuições do curso de extensão. Apenas um gestor escolar concordou parcialmente com a questão enunciada, mas mesmo correspondendo a um quantitativo mínimo, encaminha o olhar para questões que foram colocadas de forma dissertativa, pelos mesmos participantes, ao declararem as limitações presentes no curso.

Gráfico8 -Contribuição da extensão à formação do sujeito

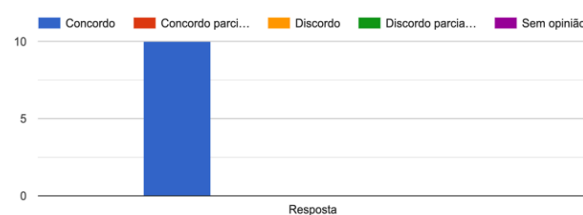
A - Gestor municipal

B – Professor Formador

Contagem de 7) O curso de extensão contribuiu para a formação profissional em serviço, oportunizando momentos...

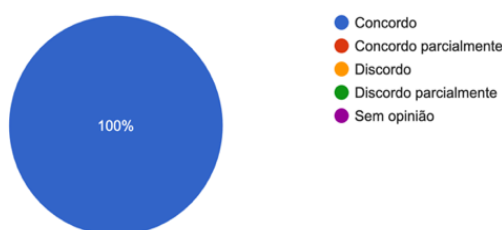


06) O curso de extensão contribuiu para sua formação enquanto estudante da pós-graduação stricto sensu ou atuação pro... Regional de Cajazeiras estão vinculados.



### C – Coordenadora do Curso de Extensão

07 - O curso de extensão contribuiu para a formação continuada dos gestores escolares ao oportunizar momentos de pr...e escolar e social que estão inseridos.  
1 resposta



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

O reconhecimento da extensão como processo formativo é decorrente de embates no ensino superior promovido pelas instituições, professores, funcionários, alunos, movimentos sociais e entidades associativas organizadas para discutir a questão e contribuir com a formulação de políticas. Forproex, Forext e Forexp trataram da questão desde os anos 1980, com a realização de reuniões e outros eventos acadêmicos, fazendo com que a extensão ganhasse notoriedade e entrasse na agenda das políticas educacionais. Os marcos regulatórios convergem para a aprendizagem, a formação do sujeito a partir de movimentos democráticos que fortaleceram as dimensões política e ética.

Ao serem perguntados sobre os aspectos positivos do curso de extensão em relação à formação enquanto gestor que está em atuação, as respostas apontaram para direções que foram desde os aspectos teóricos até questões referentes às relações interpessoais. Destacar estas contribuições no campo da extensão é a questão que se coloca como desafio, tendo em vista a diversidade de vivências e experiências na realidade investigada, que revelam

contradições e embates entre o proposto e o desenvolvido.

O Quadro 4 apresenta as posições dos gestores acerca das contribuições do curso de extensão em sua formação, porém nem todos se manifestaram a respeito do que foi solicitado. As declarações emitidas apresentaram termos que aproximam as posições dos participantes em relação ao que foi vivenciado, compondo um conjunto organizado em cinco categorias<sup>1</sup> para melhor apreciação. Os termos destacados nas declarações dos gestores demonstraram posições que contemplaram o processo e os resultados na realidade escolar, possibilitando a aproximação com as reflexões teóricas elaboradas na tessitura da tese.

Quadro 4 -Contribuições do curso de extensão

Gestores	Declaração
G - A	<b>Ressignificação de conceitos</b> que ajudou-me <b>repensar a realidade</b> escolar na qual estou inserida.
G - B	Os encontros foram ricos, as <b>aulas com reflexões</b> pertinentes. Os <b>temas</b> foram selecionados com <b>excelência e importância</b> . O <b>local da formação</b> foi acolhedor e de boa qualidade. O <b>trabalho final foi útil para a escola sem impactos significativos em mudanças necessárias por conta da própria SMED/GRE</b> .
G - C	Possibilitou <b>reflexões</b> sobre <b>minha prática gestora</b> .
G - D	Uma <b>proposta inovadora e profícua de diálogo</b> entre <b>teoria e atuação</b> .
G - E	Oportunidade de <b>conhecimento e troca de experiência</b> com outros pares <b>afins na dinâmica de uma gestão escolar</b> .
G - F	<b>Equipe qualificada e dedicada. Acolhimento. Aproximações teóricas concentradas nas diversas dimensões da Gestão escolar</b> .
G - G	<b>Abertura da Universidade</b> para <b>ampliação das possibilidades</b> de ampliação dos <b>estudos e provocação</b> para buscar <b>novos estudos e participação acadêmica</b> .
G - H	<b>Aprimorou o meu desempenho na gestão</b> .
G - I	<b>Material teórico-metodológico e formação de uma rede de gestores articulados para discutir temas que afligem a realidade escolar logrando contribuições significativas</b> .
G - J	Como meu trabalho é acompanhar as escolas em seu processo pedagógico, <b>conhecer também o processo de gestão fortaleceu os vínculos facilitando o desenvolvimento do meu trabalho</b> .
G - K	A <b>análise sistemática dos preceitos sobre gestão escolar</b> teve lugar para discussão, <b>reflexão e construção de plano de trabalho com contribuição da comunidade escolar e apoio dos colegas gestores que passam pelas mesmas dificuldades e desafios do cargo</b> .
G - L	Não respondeu.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

As respostas dos gestores foram transcritas, e fragmentos foram destacados segundo os temas, assuntos e conceitos imbricados no discurso. As categorias definidas apresentaram as seguintes incidências.

Quadro 5 - Incidências de categorias nas declarações dos gestores escolares

Categoria	Incidência
Construção de conhecimento	4
Interação universidade e educação básica	3
Aproximação entre teoria e prática	2
Aproximação do campo de atuação do gestor	6
Proximidade entre as teorias e a realidade das escolas que os gestores atuam	3

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Os argumentos dos gestores trouxeram maior incidência quanto à aproximação das questões discutidas e conteúdos ao campo de atuação, com questões que fazem parte do cotidiano. A percepção de que a universidade não se encontra distante das demais realidades sociais é um indicador da não sobreposição de saberes acadêmicos aos resultantes das trajetórias acadêmicas e profissionais dos que não estão no ambiente da universidade. A aproximação é percebida quando ocorrem trocas, meio necessário ao rompimento de ações de mão única (FREIRE, 1979) que apenas comunica o saber superior produzido na academia.

A teoria e a prática são tomadas como uma realidade possível aos participantes quando a realidade é problematizada e refletida à luz de estudos teóricos, no contexto da aproximação entre a universidade e o campo de atuação do gestor. A interdisciplinaridade e interprofissionalidade podem ser mobilizadas no desenvolvimento das ações, ao abrir os horizontes para aspectos pertinentes à profissão e formação para o exercício desta.

A percepção de que a universidade não está distante da realidade vivenciada abre os horizontes para a continuidade na formação em patamares mais elevados, que proporciona o desenvolvimento de habilidades necessárias à realização da pesquisa na própria prática (ABREU; ALMEIDA, 2008). O movimento entre extensão, ensino e pesquisa no contexto do curso pesquisado reflete a dinâmica relacional entre os saberes e fazeres acadêmicos, de forma que os participantes enxergaram a proximidade, mesmo não declarando detalhadamente como ocorreu. Assim, é possível inferir que a oitiva dos participantes na proposição e planejamento das ações é condição para que a extensão se configure como processo que insere a universidade na realidade.

Mais que um aprendizado referente às ciências, a extensão consiste em aprendizado político e social, que pressupõe a consideração da condição de igualdade e participação

responsável que, na opinião de Abranches (2014), é sinal da nova relação política e social. A categoria “interação entre universidade e sociedade” expressa a posição dos participantes no que se refere à vinculação entre ambas. A participação da universidade no contexto da educação básica (PNEU/2012), independentemente da ação desenvolvida, é o meio pelo qual a realidade é redescoberta como espaço e processo do tornar-se humano, responsável pelo seu contexto.

No momento que a interação é estabelecida e promove a construção de conhecimento, relação entre teoria e prática, aproximação do campo de atuação profissional e da realidade laboral e insere a universidade na sociedade, a extensão cumpre seu papel formativo e social. Questionada sobre a contribuição da extensão na formação do sujeito, a Pró-Reitora declarou que o objetivo é,

Aprimorar e consolidar o aprendizado formativo favorecendo o estabelecimento de competências e desenvolvimento de habilidades, trazendo a prática extensionista como espaço de correlação teoria-prática multidisciplinar (PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2021).

A declaração apresenta convergência com a posição dos gestores, refenciada pela literatura e marcos regulatórios, demonstrando o caráter formativo da extensão. Atrelado aos objetivos extensionsitas a Pró-Reitora acrescentou as contribuições das ações comunitárias, que são condicionantes da identidade da UC. Conforme a participante,

a realidade social está posta e a formação do profissional passa por confrontar essa realidade com suas potencias experiências profissionais. As ações comunitárias além de favorecer essa aproximação, desafia e convida o ser humano a partilhar, a dividir o seu conhecimento e tempo para fazer o bem ao outro. A ação comunitária trás em seu bojo valores como: comprometimento, solidariedade, ajuda, humanização, dentre outros... A ação Comunitária nos faz pertence dessa sociedade que transforma nossa vida e é transformada por nossas escolhas e ações. (PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2021).

A posição assumida pelos professores formadores (Quadro 6), ainda sobre as contribuições do curso de extensão pesquisado, apresentou declarações bem diferenciadas. Por não ser uma vivência frequente nas IES em sua totalidade, muitos professores e estudantes de pós-graduação não construíram experiências que possibilitassem um olhar mais ampliado sobre a extensão. O PNE 2014-2024 e a PNEU/2012 trouxeram a necessidade de universalização da extensão aos cursos de graduação, como estratégia para ampliação do acesso e permanência dos alunos e no reconhecimento, enquanto processo educativo. A curricularização é imperativa na graduação, mas segundo a Resolução nº 7/2018 (CNE/CES) na pós-graduação é facultada às instituições, apesar de constar na avaliação dos programas

pela CAPES, a categoria “inserção social”.

Quadro 6 - Contribuições do curso de extensão pelos professores formadores

PF - A	Sim.
	Possibilitou um <b>repensar das minhas práticas pedagógicas.</b>
	O curso <b>aproximou aos professores já graduados</b> , a perspectiva de <b>retorno ao ambiente acadêmico</b> , o que gerou reconhecimento de possibilidades de <b>ampliar a formação para o mestrado e doutorado.</b>
PF - B	----
PF - C	Sim, as <b>experiências partilhadas</b> nos cursos nos fizeram ter uma <b>visão mais prática da realidade da escola.</b>
PF - D	Sim. Participação neste curso possibilitou <b>agregar novas informações importantes ao meu repertório de conhecimentos.</b>
PF - E	----
PF - F	De certa forma, participar de um curso de extensão contribuiu para uma melhor <b>organização do tempo de estudo teórico, troca de saberes e experiências referentes à gestão.</b>
PF - G	----
PF - H	A <b>troca de experiências</b> foi muito rica, pois não sou gestora e <b>conhecer o processo gestor por meio dos sujeitos contribuirá para minha futura atuação tanto como professora quanto gestora</b> , em situação futura.
PF - I	Sim.
J	----

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Nas declarações dos professores formadores, a categoria troca de experiência foi acrescentada às que foram analisadas nas declarações dos gestores, que é uma variável pertinente à formação na pós-graduação. O tirocínio docente é um momento de vivência na docência pelos alunos que não possuem experiência ainda e precisam cumprir com essa dimensão na pós-graduação *stricto sensu*. A possibilidade de inserção da extensão nos cursos em nível de mestrado e doutorado pode proporcionar a troca de experiências necessárias ao exercício da docência no ensino superior.

Quadro 7 - Incidência de categorias nas declarações de professores formadores

Categoria	Incidência
Construção de conhecimento	3
Interação universidade e educação básica	--

Troca de experiência	2
Aproximação entre teoria e prática	--
Aproximação do campo de atuação do gestor	2
Proximidade entre as teorias e a realidade das escolas	1

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

A construção de conhecimento, pautada na relação entre a teoria e a prática, promovendo a aproximação dos professores formadores à realidade das escolas municipais, por meio da socialização pelos gestores, traz a possibilidade de inserção na Educação Básica como docente. A atuação de mestres e doutores no ensino superior é uma realidade mais evidente, porém estes níveis formativos precisam ser vislumbrados pelos gestores escolares, ao mesmo tempo em que pode ocorrer o fluxo inverso.

A LDB 9.394/96 trata da formação inicial e continuada do professor da Educação Básica, que deve ser ampliada a este profissional para que possam não apenas executar as políticas educacionais pensadas e formuladas por outros, mas que sejam partícipes das elaborações em todas as etapas do ciclo das políticas públicas.

A posição da coordenadora de extensão corrobora a declaração dos demais participantes, ao passo que converge para o cumprimento da Resolução nº 5/2020 (UCSal), na previsão de vivências extensionistas na graduação e pós-graduação, em consonância com as demais políticas que tratam da questão. Para a coordenadora,

a Universidade, ao desenvolver pesquisa, ensino e extensão, pode se constituir num espaço qualificado visando a formação de sujeitos capazes de constituírem a narrativa da própria vida, do tempo e do espaço em que vivem. A realização desta possibilidade implica complexo movimento de integrar alunos, professores pesquisadores (e demais atores) em relações democráticas, que propiciem experiências coletivas de autonomia e autodeterminação. Implica, também, na criação de espaços que integrem os diferentes conhecimentos, saberes e afetos dos envolvidos. (COORDENADORA DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2021).

As narrativas de vida e formação de cada sujeito se constitui nas interações com seus pares. Historicamente constituídos no movimento de vir a ser da sociedade e da identidade, são marcados pela transitoriedade dos contextos e relações que os modificam e são modificados. As sínteses resultantes do referido movimento vão se concretizando no fazer-se humano, com as marcas que imprime na realidade e com as marcações desta sobre si

(CARVALHO, 2012).

A universalização da extensão na graduação e pós-graduação na UCSal, além de cumprir uma diretriz, tece costuras nas diretrizes acadêmicas de extensão elaboradas entre os anos 2015 e 2020, atrelada aos princípios e posturas que assume enquanto instituição católica. Se as ações sempre estiveram presentes em sua trajetória, estas ainda podem ser reconduzidas para tornarem-se protagonistas na formação dos alunos, ao aproximá-los da própria realidade, para que realizem leituras de mundo, distintas das quais realizou antes das vivências extensionistas.

A construção de conhecimentos na extensão está pautada no movimento dialético de proposição de tese, antítese e sínteses pelos sujeitos e, para Síveres (2012), rompe com a educação centrada na acumulação de informações, que não oportuniza a problematização e significação da realidade. Segundo Souza (2012), o tornar-se homem é um processo dinâmico, pois a existência não é fixa e se concretiza em razão da capacidade de pensar, conhecer e transformar.

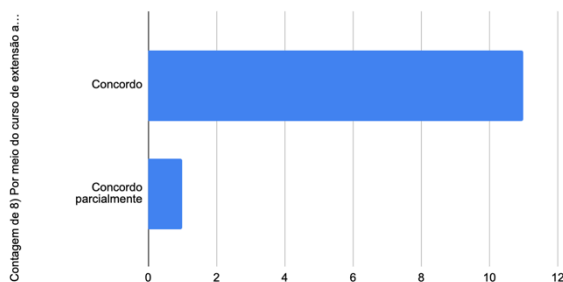
Os participantes foram questionados a respeito dos conhecimentos elaborados a partir dos estudos teóricos articulados com a realidade, por ser um dos objetivos da extensão na formação do sujeito. Denominada como uma das atividades-fim da universidade, na prática consiste um meio de construção de conhecimento que mobiliza campos e profissões distintas, no cumprimento da interdisciplinaridade e interprofissionalidade enquanto diretriz. Os professores formadores e a coordenadora do curso concordaram que o curso proporcionou a construção de conhecimento, enquanto um gestor concordou parcialmente com a proposição enunciada.

A atuação profissional dos gestores participantes demonstrou que o cotidiano desenvolve competências e habilidades próprias da função e como três deles possuem formação em gestão em nível de pós-graduação, há que considerar a gama de conhecimentos teóricos e práticos que construíram. A troca de experiências e saberes foi um traço marcante do curso de extensão, que ressaltou a interlocução entre sujeitos, seus saberes e a ressignificação por meio dos estudos teóricos que, segundo Reis (2010), é também, decorrente do compartilhamento de angústias via comunicação.

Gráfico 9 –Produção de conhecimentos novos resultantes de estudos teóricos aliados à realidade dos participantes.

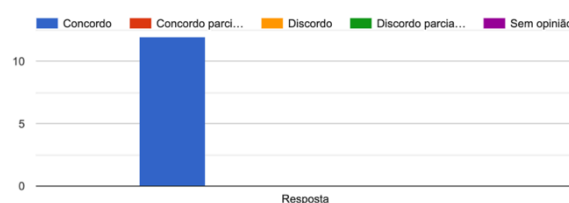
A – Gestores Escolares

Contagem de 8) Por meio do curso de extensão ampliaram-se os estudos teóricos articulados à realidade prática culminand...



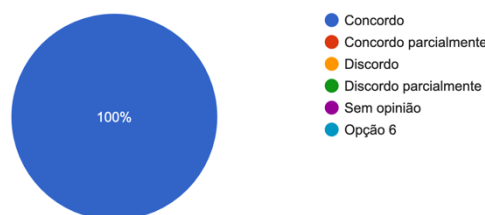
B – Professores Formadores

8) Por meio do curso de extensão ampliaram-se os estudos teóricos articulados à realidade prática culminando em conhecimento novo.



C – Coordenadora do curso de extensão

O8 - O curso de extensão foi pensado no intuito de ampliar os estudos teóricos articulados à realidade prática...m conhecimento novo sobre e na prática.  
1 resposta



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Para Reis (2010), é preciso socializar o que foi construído na universidade, e a extensão viabiliza o acesso da comunidade externa a uma realidade que pode fazer parte de sua vida. Os desafios que se colocam à universalização da extensão esbarra na relação entre teoria e prática, que suscita críticas e reflexões cada vez mais sistemáticas para ser concebida como algo possível. O discurso de que “na prática a teoria é outra” é recorrente em salas de aula de graduação, em razão de fatores como desconhecimento teórico que dificulta a problematização da realidade, a construção do olhar sob dimensões diversas e a produção de saberes passíveis de intervenção com o intuito de modificar o meio, conforme ele se apresenta.

Segundo Lampert (2010), assim como no ensino e na pesquisa, a extensão pressupõe o desenvolvimento de habilidades que à luz dos assuntos em evidência em eventos acadêmicos

parecem destoantes e até retrógrados. Saber ler, falar, pensar e continuar aprendendo são processos desafiadores vivenciados por alunos em início de graduação e mesmo professores que iniciam a docência sem experiências anteriores na Educação Básica. As dificuldades enfrentadas no ensino básico são transportadas para o ensino superior e constituem barreiras limitantes no percurso acadêmico, que podem confirmar dados que expressam a retenção dos estudantes nos cursos sem conseguir finalizá-los no tempo previsto.

Habilidades básicas, indicadas por Lampert (2010), podem fazer parte do contexto extensionsitas de maneira mais sutil, em função do tratamento de igualdade que deve dispor aos envolvidos, mas a instituição precisa se dar conta de que ao possibilitar o conhecimento e a sua continuidade, muda a vida dos alunos.

Quando se fala em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores é preciso pensar o desenvolvimento destas a partir do que Lampert (2010) enuncia como saber ler, pensar, falar e continuar aprendendo, que ainda contrasta com o quantitativo de alunos que ficam retidos no curso por período maior que o previsto. Essa realidade demonstra claramente as contradições em relação ao aumento de vagas em universidades públicas e privadas, sem os devidos ajustes na Educação Básica que impacte na vida acadêmica.

Conhecer experiências exitosas, que consigam mobilizar os participantes no cumprimento das diretrizes definidas na PNEU/2012 e nas diretrizes acadêmicas de extensão da UCSal, é crucial para proporcionar visibilidade às ações. A socialização das ações é uma forma de tornar a universidade próxima da comunidade e chamá-la para seu interior como um ambiente acessível. O gráfico 10 apresenta a posição assumida pelos participantes quanto a produção e socialização de conhecimentos em áreas distintas do saber, demonstrando que a maioria declarou que concorda com a sentença, ao passo que três deles concordam parcialmente.

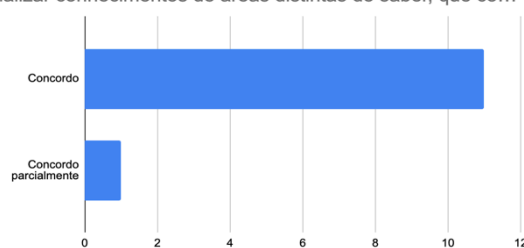
A análise das posições assumidas leva a refletir sobre os resultados das ações extensionistas, seus impactos e produtos. A avaliação da extensão é tema a ser explorado, pois da publicação da PNEU/2012 até aqui, as IES brasileiras elaboraram suas diretrizes acadêmicas de extensão ou ainda estão em processo e precisam dar conta das etapas que compõem a dinâmica. Estudos preliminares do trabalho já desenvolvido precisa revelar a realidade da instituição para que as diretrizes sejam elaboradas e implementadas de fato. O planejamento, o acompanhamento e a avaliação devem produzir informações capazes de demonstrar resultados efetivos em termos de aprendizagem e impacto social.

Gráfico 10 - Produção e socialização de conhecimentos de áreas distintas do saber no decorrer do curso

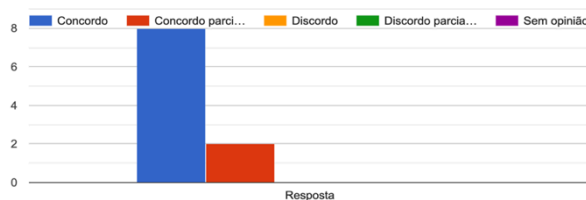
A – Gestores Municipais.

B – Professores Formadores

Contagem de 9) Durante o curso foi possível estudar, discutir e socializar conhecimentos de áreas distintas do saber, que co...

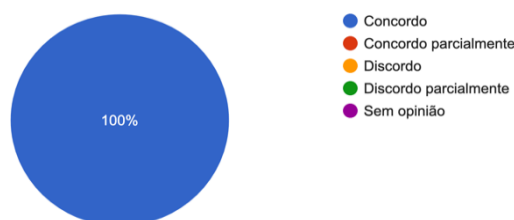


08) Durante o curso foi possível estudar, discutir e socializar conhecimentos da sua área de formação e demais áreas distintas ...fissional dos gestores na Educação Básica.



C – Coordenadora do Curso de Extensão

09 - O curso promoveu estudo, discussão e socialização de conhecimentos da sua área de formação e demais áreas dis...ional dos gestores na Educação Básica.  
1 resposta



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

A aprendizagem deve ser socializada por meio de produções acadêmicas que descrevam as práticas, as reflexões sobre ela e as inferências de cada participante. Enquanto

que as produções são socializadas por meio de obras completas, capítulos de livros, artigos teóricos e relatos de experiências, torna-se inteligível aos que não fizeram parte da ação. Conforme Xavier e Toni (2009), a síntese por cada sujeito decorre do trabalho acadêmico que envolve o extensão, o ensino e a pesquisa, e que os resultados fomentem novas vivências, aprendizagens e investigações.

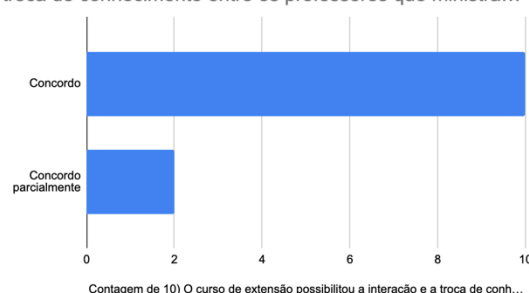
O gráfico 11 retrata a posição assumida pelos participantes em relação à interação e troca de conhecimentos que, para Freire (1979), é o sentido próprio da extensão, pois se não servir a este propósito descaracteriza-se como comunicação dos que sabem aos que não sabem. Esta é uma das razões pelas quais Serva (2020) defende a construção dos currículos dos cursos a partir da problematização da realidade, de questões que fazem parte da vida em sociedade.

Gráfico 11 - Interação e troca de conhecimentos entre participantes de formações distintas

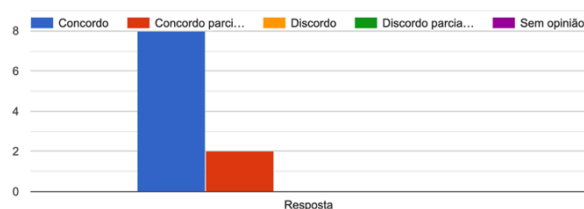
#### A – Gestores Municipais

#### B – Professores Formadores

Contagem de 10) O curso de extensão possibilitou a interação e a troca de conhecimento entre os professores que ministra...

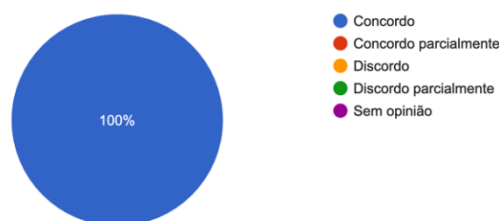


09) O curso de extensão possibilitou a interação e a troca de conhecimento entre você e os demais professores formadores q... rede municipal de educação de Salvador.



#### C – Coordenadora do Curso de Extensão

10 - No curso de extensão ocorreu a interação e a troca de conhecimento entre os professores formadores que mi...ede municipal de educação de Salvador.  
1 resposta



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

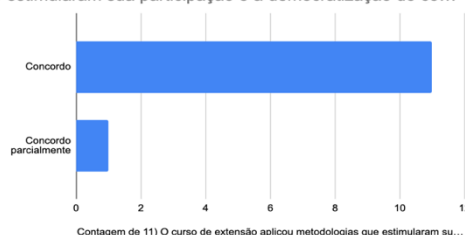
Quando a literatura acadêmica discute a metodologia empregada nos processos desenvolvidos no ensino e na pesquisa, apesar de uma gama de referenciais pautados em fundamentos filosóficos epistemológicos, deve-se considerar que, em virtude de um longo caminho de sistematização, reflexão e socialização das experiências é possível construir uma compreensão que subsidie o trabalho na universidade. As dissertações e teses localizadas nesta pesquisa apresentam evolução em termos de análises de experiências em extensão, refletindo sobre questões como inserção da universidade na sociedade, formação política, acadêmica, profissional, aprendizagem e produção de conhecimento. As metodologias empregadas na extensão devem partir da realidade dos envolvidos, que a problematizam, a estudam e a significam, no intuito atender aos objetivos propostos.

Ao serem questionados sobre o emprego de metodologias que estimulam a participação, um gestor e dois professores formadores concordaram parcialmente, como pode ser visualizado no gráfico 12.

Gráfico 12 - Emprego de metodologias que estimularam a participação

#### A – Gestores Municipais

Contagem de 11) O curso de extensão aplicou metodologias que estimularam sua participação e a democratização do co...



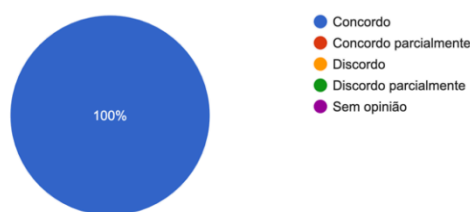
#### B – Professores Formadores

10) No curso de extensão foram aplicadas metodologias que estimularam sua participação como professor formador e a ...o, avaliação e socialização dos resultados.



#### C – Coordenadora do Curso de Extensão

11 - Foram aplicadas metodologias que estimularam a participação dos professores formadores e a democratiza...valiação e socialização dos resultados.  
1 resposta



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Para Bordenave (1994), a participação é uma necessidade fundamental do ser humano, que vai além das necessidades básicas e ao mesmo tempo é viabilizadora destas. Conforme o gráfico 12, contrastes foram identificados em relação à categoria participação. Por se tratar de um processo delicado de comunicação, foi sinalizado na declaração de um gestor (Quadro 8 e 10) que o fato de ter no curso a presença da gerente regional responsável pelo grupo impossibilitou a socialização de problemas que fazem parte da realidade das escolas que trabalham. A contradição entre o que foi proposto e o realizado foi explicitada tanto na concordância parcial à proposição quanto na opinião declarada, contrastando com o princípio da liberdade inerente ao fazer pedagógico da UC.

Em relação à metodologia teórico-prática empregada nas ações extensionistas, o contraste foi mais acentuado com três concordâncias parciais e uma discordância (Gráfico 13). Nas declarações dissertadas nas questões abertas (Quadro 8 e 9) alguns gestores e professores formadores sinalizaram, dentre os desafios, a dificuldade no emprego de metodologias que aproximassem a teoria à prática, em virtude do curto período de tempo.

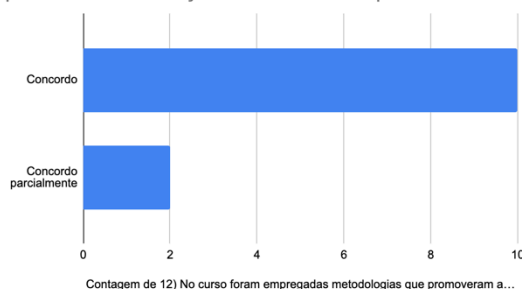
Estudos mais sistemáticos em termos de sequência didática ou pedagógica ainda são incipientes, até porque o percurso deve ser construído em coletividade. As experiências socializadas demonstraram que a pesquisa participante (BRANDÃO; STRECK, 1999) e a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998) contrastaram com esta questão, ficando mais evidentes no posicionamento de um gestor e três professores formadores que, respectivamente, atribuem como desafio à dificuldade de aproximação entre teoria e prática e curto período de tempo na universidade para a realização das atividades.

Gráfico 13 - Metodologias que promoveram a relação teoria e prática

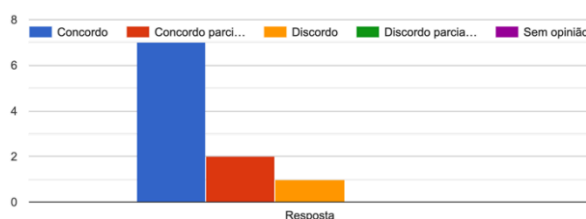
A – Gestores Municipais

B – Professores Formadores

Contagem de 12) No curso foram empregadas metodologias que promoveram a interação entre a teoria e a prática durant...



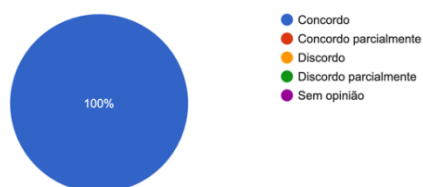
11) No curso foram empregadas metodologias que promoveram a interação entre a teoria e a prática durante as aulas de form...ades desenvolvidas nas escolas municipais.



## C – Coordenadora do Curso de Extensão

12 - No curso foram empregadas metodologias que promoveram a interação entre a teoria e a prática durante as aul...o e atividades desenvolvidas nas escolas.

1 resposta



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

Ao ser questionada acerca das orientações que disponibiliza para a realização do trabalho extensionista, a Pró-Reitora (2021) declarou que “para que sejam realizadas atividades extensionistas (curso, evento, oficinas, projetos ou programas) é preciso o preenchimento de um formulário próprio e que esta proposta seja aprovada pela Coordenação de Ações de Extensão/ PROEXT”. Editais são publicados e os professores concorrem para que sejam resguardadas a carga horária, recursos e estrutura necessárias.

Segundo a Pró-Reitora de Extensão, as ações precisam estar em consonância com as políticas educacionais nacionais, que são as referências utilizadas na elaboração das diretrizes acadêmicas de extensão. Ao ser inquirida sobre as diretrizes que orientam a extensão e ações comunitárias na UCSal, declarou que compreendem o,

Estatuto da UCSal, Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2025, Resolução nº 35/ 2020 que trata sobre a curricularização da extensão, bem como a Lei 13.005 de 26 de junho de 2014, que instituiu o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024); e, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que definiu princípios e diretrizes norteadores da extensão para orientação ao cumprimento da meta 12.7, conforme o PNE - 2014-2024 (PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA UCSAL, 2021).

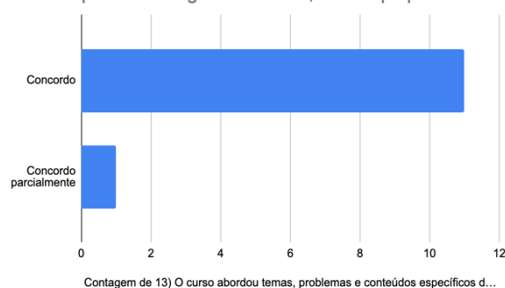
O fato das diretrizes acadêmicas de extensão da UCSal estarem em consonância com as demais políticas educacionais implica na necessidade de desenvolver ações que corroborem os princípios contidos nos marcos legais. As políticas estão pautadas na concepção de aprendizagem que, para Zabala (2004), deve atender às expectativas de estudantes em relação à própria vida-formação, da universidade e da sociedade.

A presença do gestor representante da Secretaria Municipal de Educação (SMED) na sala, segundo a posição declarada, foi o fator inibidor de participação e em decorrência da situação, prolemas pertinentes ao campo de atuação não foram socializados. O gráfico 14 demonstra que, mesmo havendo concordância parcial reduzida por parte de um gestor e dois professores formadores, este desafio precisa ser superado, tendo em vista a aprendizagem e a construção de conhecimentos na extensão, pressupondo a problematização da realidade (FREIRE, 1986,1977, 2005; GURGEL, 1986; SERVA, 2020).

Gráfico 14 - Abordagem de problemas pertinentes ao campo de atuação dos gestores

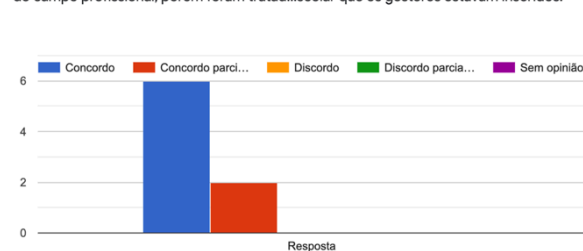
A – Gestores Municipais

Contagem de 13) O curso abordou temas, problemas e conteúdos específicos da gestão escolar, do campo profissio...



B – Professores Formadores

12) O curso abordou temas, problemas e conteúdos específicos da gestão escolar, do campo profissional, porém foram tratad...scolar que os gestores estavam inseridos.

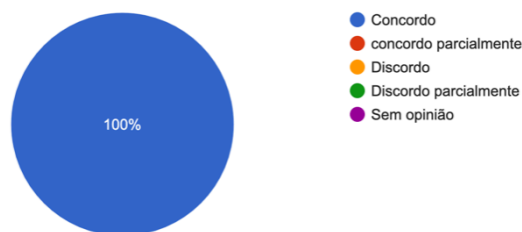


Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

C – Coordenadora do Curso de Extensão

13 - O curso abordou problemas e conteúdos específicos da gestão escolar, do campo profissional, porém foram trata...plexidade da realidade social e escolar.

1 resposta



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

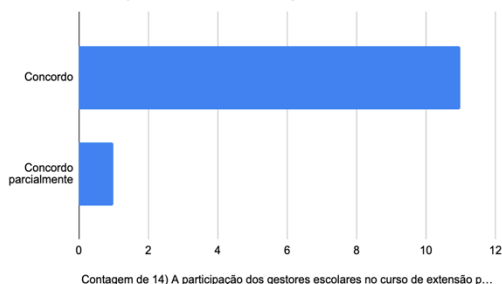
Para que a extensão seja universalizada, é necessário partir da problematização de questões reais, concretas e contemporâneas. Quanto mais próximo da realidade estiver, maior o alcance em termos de aprendizagem e transformação social. Nesse sentido, Serva (2020) declara que entre o currículo pensado, idealizado e planejado e o real há distâncias e proximidades que se materializam como processos educativos e, para que se efetive no contexto com possibilidades múltiplas aos participantes, precisa perpassar pelos problemas identificados na realidade.

Quando foram solicitados a se posicionarem sobre a participação na escolha de temas e conteúdos trabalhados no curso, uma concordância parcial e uma discordância trouxeram reflexões sobre a proposta de elaboração coletiva do curso, do planejamento à socialização dos resultados, conforme disposto no gráfico 15. Para Freire (2005), é por meio da manifestação de anseios, inquietações e dúvidas, que impregnados pelas impressões, cultura, visão de mundo e valores, dão origem aos temas e conteúdos. O que Freire (2005) propõe é a “educação autêntica”, que não separa o sujeito de sua realidade, de suas relações, de sua transitoriedade, e capta o movimento sócio histórico para conceber-se como formação centrada no sujeito.

Gráfico 15 - Participação na escolha de temas e conteúdos

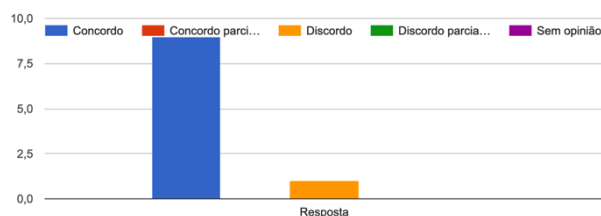
## A – Gestores Municipais

Contagem de 14) A participação dos gestores escolares no curso de extensão possibilitou a indicação de temas e conte...



## B – Professores Formadores

13) Como professor formador você pode indicar temas e conteúdos, sugestões de metodologias, avaliação e socialização das ações.



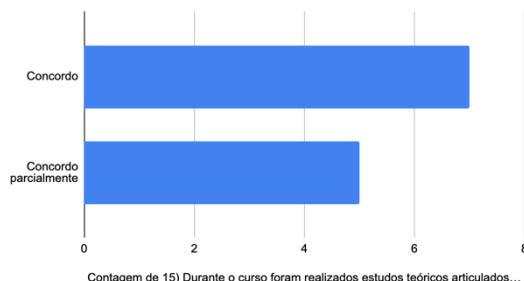
Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Quanto maior for o envolvimento, o comprometimento e a participação, mais próximos estarão dos temas e conteúdos, posição que pode ser confrontada com os dados que revelaram a necessidade de maior aproximação entre os estudos teóricos e a realidade das escolas conduzidas pelos gestores. A sinalização da questão requereu a retomada dos dados da pesquisa referentes aos vínculos dos professores formadores e suas respectivas formações, haja vista que, por meio das vivências, estabelecemos relações e as significamos de tal forma que estas podem ser transpostas de forma mais evidente no processo educativo. As transposições que cada docente constrói em seu trabalho pedagógico revela uma síntese que é única e faz parte da vida-formação que cada um constrói em sua trajetória acadêmica.

Gráfico 16 - Estudos teóricos articulados às realidades das escolas municipais de Cajazeiras (Salvador - BA)

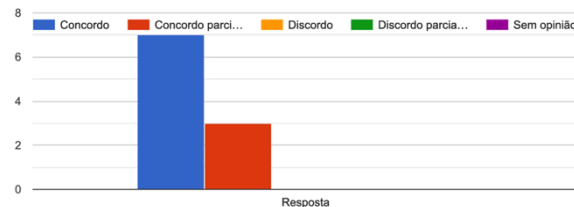
## A – Gestores Municipais

Contagem de 15) Durante o curso foram realizados estudos teóricos articulados a atividades práticas nas escolas que co...



## B – Professores Formadores

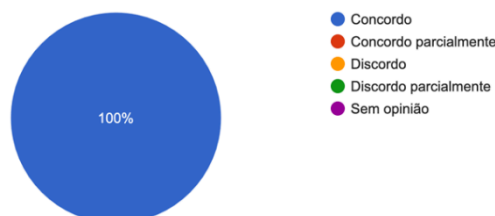
14) Durante o curso foram realizados estudos teóricos articulados às atividades práticas nas escolas que contribuíram co... enquanto docente e pós-graduado (ando).



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

## C – Coordenadora do Curso de Extensão

14 - Durante o curso foram realizados estudos teóricos articulados a atividades práticas nas escolas que con...rofissional e das produções acadêmicas.  
1 resposta



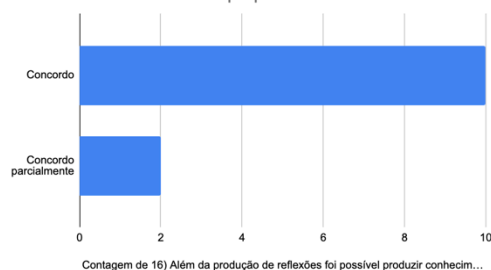
Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Uma das questões mais delicadas em termos de avaliação de resultados no campo da extensão se refere à possibilidade de mensurar as aprendizagens por meio das produções dos participantes. O projeto do curso de extensão previu produções e socialização dos resultados, que ocorreu ao final das atividades, via seminário e relatório. O gráfico 17 explicita as diferentes posições dos participantes em relação à questão, corroborando a ideia de que apesar dos avanços em termos de políticas e diretrizes, ainda é necessária a construção de procedimentos mais específicos quanto às produções e à socialização destas, pois é comum para os que não acompanham o cotidiano da dinâmica acadêmica das universidades não considerarem suas produções como válidas ou mesmo contribuintes para outros profissionais que atuam na mesma função.

## Gráfico 17 - Produções acadêmicas para a socialização dos resultados do curso de Extensão

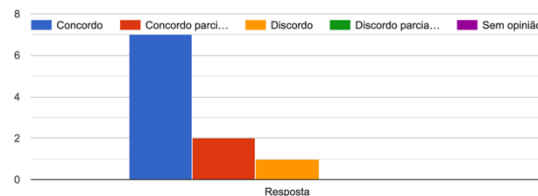
### A – Gestores Municipais

Contagem de 16) Além da produção de reflexões foi possível produzir conhecimento sobre a própria realidade à luz das te...



### B – Professores Formadores

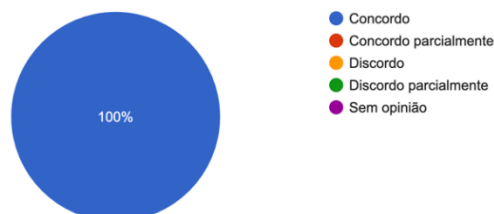
15) Além das reflexões foi possível construir conhecimento sobre a própria realidade à luz das teorias estudada, culm...trabalhos acadêmicos produzidos por você.



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

## C – Coordenadora do Curso de Extensão

15 - Foram produzidas reflexões e conhecimentos sobre a própria realidade à luz das teorias estudadas, culminando e... gestor ou estudante da pós-graduação.  
1 resposta

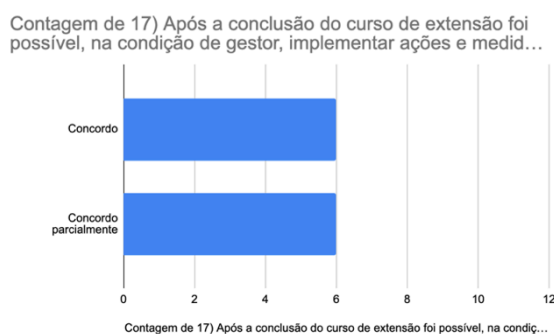


Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

A transformação da realidade é um dos objetivos da extensão, tendo em vista a socialização de experiências desde os anos 1960 com as iniciativas voltadas à alfabetização de adultos, profissionalização e cultura. Mensurar transformações, mudanças na sociedade, ainda é uma questão que precisa ser melhor estudada e estruturada pelas instituições. O Manual de Valência (2017) trouxe dimensões, com respectivas diretrizes orientadoras para a produção de indicadores a serem empregados nas avaliações das ações, mas esta é uma proposta muito recente, que precisa ser discutida nos coletivos acadêmicos, a fim de que sejam empregados como referência e não como modelo padrão.

A posição dos gestores em relação às mudanças na realidade em decorrência da participação do curso de extensão (Gráfico 18) enfatizou ainda mais a dificuldade de perceber os impactos na realidade. O fato de participarem do curso em serviço gerou alguns entraves, sinalizados pelos gestores no quadro 8, que pode ter dificultado a implementação de medidas no âmbito das escolas. Por outro lado, é sabido que mudanças na realidade não são instantâneas e precisam de certo tempo para que possam produzir efeitos distintos aos já identificados anteriormente ao emprego das ações.

Gráfico 18 - Produção de mudanças na realidade a partir do curso de extensão



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Quando se trata de desafio, as posições abrangeram aspectos particulares, que refletiram nas respostas às questões fechadas. As dificuldades em relação ao tempo para participar de todo o processo nas atividades realizadas na universidade e na escola foram apontadas como desafio pelos gestores em virtude de carga horária de trabalho elevada. Nos dias atuais, em decorrência da realidade social e dos contrastes econômicos, é perceptível que a atividade docente, que em tempos remotos era conciliada com outras atribuições diárias de forma mais equitativa, hoje revela uma realidade de sobrecarga, dentro e fora do ambiente escolar.

Professores da Educação Básica e Superior, em regime parcial e horista, recorrem a outras atribuições, buscando a garantia da sua subsistência, o que pode dificultar o envolvimento na extensão. A resolução nº 35/2020 da UCSal determina uma carga horária a professores e alunos para envolverem-se em ações extensionistas, que serão acompanhadas e computadas conforme os sistemas acadêmicos. A participação das ações pelos alunos é ampliada quando inserida no currículo, em consonância com o turno de estudo, mesmo nos cursos noturnos.

Quadro 8 - Desafios à participação dos gestores no curso de extensão

Gestores	Declaração
G – A	<b>Dificuldade de participação</b> por conta da demanda de trabalho na escola.
G – B	Dificuldades de <b>elaboração do plano de trabalho final com a equipe gestora da escola</b> , especificamente com a <b>participação da coordenação</b> .
G – C	Dificuldade na <b>participação ativa nas discussões</b> de alguns temas por conta da <b>presença de chefia da SMED/GRE</b> .
G - D	Não respondeu.
G – E	Desafios para realizar as Atividades Pedagógicas, ter <b>tempo</b> , pois trabalho 60 horas.
G – F	Reflexões entre o <b>almejado e o possível</b> .
G – G	<b>Tempo para leituras</b> básicas e complementares. Aproximação <b>teoria e prática</b> .
G – H	Disciplina de estudo, assiduidade, tempo de pesquisa. <b>Estudo atualizado e conclusão das tarefas</b> .
G - I	Não houve.
G - J	Não respondeu.
G –K	O maior desafio é <b>articular a prática gestora com os processos pedagógicos</b> .
G - L	<b>Manter a assiduidade, concluir o PTGE</b> no período estipulado, pois as unidades escolares na época passavam por demandas inesperadas.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

As declarações dos professores formadores em relação aos desafios enfrentados sinalizaram o tempo como o fator preponderante para a participação e desenvolvimento das atividades que fomentassem a discussão entre os gestores. Outro aspecto que precisa ser destacado é a ausência de indicadores de qualidade do curso de extensão que, conforme mencionado anteriormente, está em vias de construção no âmbito das universidades. As políticas de extensão das universidades e demais IES brasileiras encontram-se prontas ou em fase de finalização, em decorrência do prazo estabelecido para as adequações e reformulações curriculares; processos avaliativos que contenham critérios e indicadores de qualidade da extensão ainda dão os primeiros passos.

Em consulta à Rede Nacional de Extensão das universidades públicas que fazem parte do FORPROEX, vinte e seis já concluíram a elaboração de suas políticas de extensão, postadas no site [www.renex.org.br](http://www.renex.org.br) até o final de 2019.

Quadro 9 - Desafios à participação apontada pelos professores formadores no curso de extensão

Professor Formador	Declaração
PF - A	Tempo reduzido dedicado ao diálogo em torno da prática da gestão nas U.E.S. Sala numerosa impossibilidade de contar com a socialização de experiências de gestores de outras regionais a exemplo da GRE.Subúrbio I.
PF - B	Buscar conteúdo novos e interessantes aos gestores. Criação de estratégias de abordagem do tema de maneira interativa e compartilhada.
PF - C	Primeiro deslocamento, depois sala muito pequena, socialização foi o ponto positivo do curso havia harmonia e interesse de aprendizagem.
PF - D	Estimular os participantes a continuarem no curso.
PF - E	Tempo disponível.
PF - F	Não houve desafios a serem enfrentados, mas indicadores de qualidade do curso de extensão da Ucsal. O curso foi muito bem planejado porque partiu de indicadores de gestores de escolas de Cajazeiras. O corpo docente da Ucsal do PPGPSC promoveu encontros para levantar a necessidade do que seria necessário ser tratado na formação ofertada pela extensão. O corpo docente que atuou participava de momentos de alinhamento do curso, que foram fundamentais e a UCSal colocou à disposição, excelentes espaços físicos de sala de aula com data show e som. Ocorreram vários momentos de trocas e sistematizações de conhecimentos com produções em grupo, orientados. O seminário final com a exposição de Planos de Gestão para as escolas, cujos gestores participaram da formação, permitiu um excelente processo de socialização dos resultados alcançados pelos estudos. Por ser

	ofertado na condição de tempo alternância, com quinzenais quinzenalmente com os gestores, cursistas, o tempo para leituras e sistematizações de estudo, atendeu a finalidade proposta.
PF - G	---
PF - H	Os desafios foram superados.
PF - I	Como dificuldade posso destacar minha disponibilidade em participar das reuniões presenciais e do seminário de avaliação, pois foram momentos que não pude me envolver mais com os colegas.
PF - J	O planejamento do tempo estipulado das atividades propostas aliando com as atividades cotidianas, trabalho e família ocorrido em paralelo.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Ao final do questionário, os participantes tiveram um espaço para se pronunciarem livremente sobre o curso de extensão, trazendo informações que reforçaram as posições assumidas nas questões fechadas. A liberdade de pensamento e manifestações declaradas contribuem para conformar ou refutar dados quantificados, traduzindo peculiaridades da realidade investigada. Dois dos gestores não se pronunciaram livremente, ao passo que as declarações registradas confirmaram as contribuições para a formação, para o trabalho nas escolas, aproximação e interação entre colegas, além da abertura de caminhos para retornarem à universidade, para ampliação da formação.

Quadro 10 - Declarações livres sobre o curso de extensão - gestores

Gestores	Declaração
G – A	Importante. <b>Contribuiu</b> para o meu <b>fazer na escola</b> .
G – B	A formação foi muito boa nos aspectos da <b>organização da apresentação e do seu desenvolvimento</b> total. A nossa maior <b>dificuldade</b> que percebi nos grupos foram as <b>discussões e reflexões</b> das atividades da SMED/GRE por conta da <b>presença sistemática da chefia da SMED/GRE</b> especificamente da Gerência Regional que sempre tentava justificar o injustificável nas falhas e equívocos da SMED e da própria gerência Regional.
G – C	<b>Professoras excelentes e colegas parceiros</b> , resumo: Gratidão.
G – D	Parabenizo a <b>iniciativa</b> e rogo que tenha mais propostas neste modelo.
G – E	Foi um curso de muita relevância para a troca de <b>saberes e práticas de gestão</b> , contudo ainda não foi disponibilizado a <b>certificação</b> do curso que também é importante para a vida acadêmica.

G - F	Foi maravilhoso! Agradecimento a UCSAL pelo acolhimento e oportunidade de retomar os estudos.
G - G	---
G - H	Os <b>vários caminhos oferecidos pela universidade</b> através da professora Kátia Oliver para que cada um/a pudesse <b>ampliar seus estudos</b> .
G - I	Foi uma <b>experiência significativa de aprendizagem e fortalecimento emocional</b> .
G - J	O curso foi excelente.
G - K	---
G - L	O curso foi muito proveitoso pois tivemos oportunidade de <b>comparar e refletir nossa prática diária</b> e as <b>diversas possibilidades da função de gestão escolar</b> .

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Dentre os professores formadores que trouxeram suas impressões, três deles não se pronunciaram, porém as declarações corroboraram as respostas aos itens iniciais do questionário. Contribuições à formação enquanto pós-graduando, conhecimento da realidade das escolas, qualidade do curso, e possibilidade de ampliação a outros gestores foram sinalizados, conforme disposição no quadro 11.

Quadro 11 - Declarações livres sobre o curso de extensão – professores formadores

Professor Formador	Declaração
PF - A	Poderia <b>atender a um número maior de gestores</b> da Rede Municipal de Ensino de Salvador.
PF - B	Infelizmente <b>o curso de extensão não foi oportunizado aos demais gestores</b> de outras regionais. 2. <b>Não houve socialização dos resultados do curso</b> . 3. A Seceretaria de Educação Municipal de Salvador <b>não fortaleceu parceria</b> com a Universidade Católica para que houvesse a expansão do curso de gestão. 4. <b>Aumentar a carga horária do curso</b> é importante para tratar os temas com maior profundidade. 5. <b>Remuneração dos professores formadores</b> também é importante.
PF - C	O curso foi de grande aprendizado para ambas as partes pois <b>aprendemos</b> com as <b>experiências partilhadas</b> ; a <b>motivação e interesse dos gestores</b> foi algo que motivou os professores.
PF - D	Excelente qualidade por ter um corpo docente com formação pedagógica capaz de conceber o processo de formação. A participação de doutorandos(as) com formação em educação do programa de Pós-Graduação Políticas Sociais e Cidadania da UCSal e de pesquisadores deste programa foi fundamental para consolidar um trabalho comprometido com a educação pública da rede municipal.

PF - E	Curso de excelência, possibilitou ampliação/ novos conhecimentos.
PF - F	O curso <b>contribuiu para minha formação</b> , pois estou no doutorado e a <b>aproximação com a realidade educacional</b> oportunizou momentos de <b>troca, estudos e reflexão entre as teorias</b> estudadas durante o curso (Políticas Educacionais, Liderança, Avaliação de Políticas e Projetos Sociais, dentre outras disciplinas) e o trabalho nas escolas.
PF - G	<b>Aprendizado voltado à prática cotidiana</b> do fazer escolar.
PF - H	---
PF - I	---
PF - J	---

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

O percurso sincrônico entre o proposto e o realizado ainda não se faz presente na totalidade de ações desenvolvidas pelas instituições no campo da extensão, o que também ocorre no ensino e na pesquisa, mas a elaboração de diretrizes e sua devida implantação é o ponto de partida para que a universidade transforme a si, os sujeitos e a realidade. O movimento e a transitoriedade dos fenômenos sociais precisam ser acompanhados, pois produzem efeitos no interior das instituições. Prova disso é a “nova realidade” educacional vivida desde março de 2020 no Brasil, quando foi identificado o primeiro caso de Covid-19.

As instituições de ensino foram obrigadas a reconduzir a forma de trabalho para continuarem suas atividades no contexto da pandemia. O emprego de tecnologias no processo pedagógico foi ampliado a todos os níveis e modalidades de ensino, que trouxeram maior evidência das distâncias sociais e econômicas entre os brasileiros e o quanto a inclusão digital ainda precisa avançar. Como a pesquisa empírica foi realizada no contexto da pandemia da covid-19, foram inseridos questionamentos à Pró-Reitora acerca dos encaminhamentos institucionais a partir de março de 2019.

Segundo a Pró-Reitora de extensão todas as ações extensionistas foram desenvolvidas a distância com uso de tecnologias digitais, o que ocasionou uma diminuição na participação. Para a gestora, as ações ocorreram de forma,

muito mais tímidas, formas de discussão de temas relevantes como Respeito e Ecumenismo Religioso, Classes e Movimentos Sociais com temas de inclusão e população LGBT aconteceram virtualmente. As ações da comunidade foram suprimidas e os encontros com jovens nas escolas e associações de bairros também foram suspensas, pois os espaços foram fechados por força do Decreto Municipal e Estadual pela COVID19.

A realidade impôs a condição de provisoriedade às instituições, que tateiam no campo da educação a distância na tentativa de manter a continuidade das formações. A posição da Pró-Reitora de extensão é a de que “todas as ações supracitadas: LIVE’s e encontros virtuais, atendimentos tele presencial, e escutas através de cel e telefones; continuarão a ser desenvolvidas também nesse formato, é mais um formato para interagir e atuar com parceiros e comunidades”. A perspectiva almejada é a de que o retorno ao “novo normal” traga reflexões e encaminhamentos que contribuam para a mudança de olhar sobre a humanidade, com a humanidade e para a humanidade, convergindo para o propósito da extensão na UC.

A existência, por ser humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo

*pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.

Paulo Freire

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início e o fim de uma caminhada não são definitivos, assim como a vida, os contextos e a forma como lemos o mundo. O movimento dialético de construção do social e de si pelo sujeito é imbricado pela cultura, condições econômicas e políticas que vão se transformando ao longo tempo. Assim, o estudo da extensão universitária assumiu contornos distintos até a tessitura final da tese.

Os recortes da realidade educativa e sua relação com os contextos históricos que subsidiaram os estudos possibilitaram a reconstrução dos pressupostos, considerando o percurso extensionista, que em suas origens aproximavam-se mais com ações caritativas com fins salvíficos. A aproximação com a sociedade ocorreu de forma unilateral, imprimindo o caráter de superioridade do saber científico em detrimento dos demais tipos de saberes. A superação de práticas de caráter exclusivamente assistencial perdeu força e expressividade quando a universidade voltou-se de forma mais ampla para os problemas sociais.

Dos recortes iniciais, foram tecidos os remendos sobre o tema, a partir das primeiras iniciativas de retratar a realidade extensionista brasileira, mesmo que de forma restrita. As teses e dissertações publicadas no Brasil a partir de 1965, quando a pós-graduação foi implantada, apresentaram estudos que remontaram a trajetória histórica, retrataram ações e concepções que serviram aos estudos na atualidade, ampliando as possibilidades de investigação. As questões explicitadas nas pesquisas ainda não retratam a realidade nas IES nos dias atuais, em virtude da falta de um processo de acompanhamento e avaliação que possua alcance nacional.

Com a elaboração de políticas educacionais que posicionam a extensão como processo acadêmico centrado na formação do sujeito, as costuras foram aos poucos alinhando os propósitos educacionais, sociais e políticos nos novos contornos econômicos em dimensão mundial. A responsabilidade que a universidade deve ter para com a comunidade e a sociedade, parte do princípio de que não está apartada deste, e tem que assumir suas responsabilidades diante das demandas solicitadas a atender.

As costuras ainda estão por fazer! Mas há como esperar outra coisa de um processo em construção que ainda não se apresenta consolidado diante das políticas que o conduzem? O coser dos sujeitos ainda está por estabelecer a união entre conceitos e ações em relação às diretrizes contemporâneas. Os traços ainda se constituem como pontilhados que vão se unindo por meio das pesquisas publicadas ou em andamento.

A costura que nos trouxe até aqui delineou o problema da investigação que questionou: "como a extensão universitária na Universidade Católica do Salvador (UCSal) atua na formação do sujeito, enquanto cumpre sua função social na condição de instituição comunitária, confessional e filantrópica, no período compreendido entre 2015 e 2020?". A problemática foi construída a partir de recortes e remendos pautados em estudos preliminares, vivências e experiências no ensino superior.

A defesa da extensão, enquanto processo formativo, a eleva a patamares equivalentes ao do ensino e pesquisa, mas precisa ser melhor explorada e conhecida, para que conduza políticas e ações futuras. Sendo assim, o objetivo geral que consistiu em "analisar a dimensão formativa da extensão universitária na Universidade Católica do Salvador (UCSal) no cumprimento de sua função social, enquanto instituição comunitária, confessional e filantrópica, no período compreendido entre 2015 e 2020", foi desdobrado, conduzindo o estudo para:

- i) discutir o papel da extensão universitária na UCSal enquanto instituição comunitária, confessional e filantrópica da UCSal, apontando seus desdobramentos na identidade institucional;
- ii) examinar as diretrizes acadêmicas de extensão da UCSal nos anos compreendidos entre 2015 e 2020, enunciando convergências, divergências e contradições com a PNEU/2021 e Resolução nº 7/2018 e,
- iii) investigar o curso de extensão "Atualização para gestores escolares da Gerência Regional de Educação de Cajazeiras da Secretaria Municipal de Salvador - SMED", realizado em 2018", evidenciando possibilidades, contribuições e limitações do curso na formação do sujeito.

A discussão do papel da extensão universitária na UCSal requereu a imersão na trajetória da universidade de forma geral, e encaminhou os estudos para a realidade brasileira. Estudos históricos contribuíram para o levantamento dos marcos regulatórios que tratam da extensão. As legislações mais gerais e as específicas que tratam da extensão possibilitaram a relação entre esta e questões já discutidas no ensino e na pesquisa, como a identidade do

sujeito e da instituição, bem como os princípios que norteiam o trabalho e o cumprimento da função social da UC.

Aprendizagem, acumulação, construção e socialização de conhecimento, que são categorias explicativas e compreensivas da educação, foram requeridas no estudo por se tratar de processo educativo. As abordagens estiveram voltadas à universidade católica que é comunitária, confessional e filantrópica, amparada em princípios (DSI) e diretrizes católicas (Constituição Apostólica) e dispositivos legais nacionais. A identidade institucional é constituída por fatores que dão sentido ao seu fazer na formação do sujeito que ao inserir-se na sociedade a transforma, mediante transformação da própria vida em coletividade.

A imbricação da extensão universitária na identidade da UC é condição fundante de sua existência no mundo, visto que é por meio dela que a igreja cumpre sua função social. A vinculação com a sociedade é o meio pelo qual a universidade se faz presente no contexto, desempenhando sua função social, quando exerce o papel formativo considerando comunidades interna e externa. As relações construídas oportunizaram a reflexão sobre a realidade investigada segundo as categorias: universidade católica, comunitarismo, confessionalidade, filantropia, extensão universitária e identidade institucional, culminando no alcance do primeiro objetivo definido na investigação.

As políticas são marcos definidores de princípios, diretrizes e orientações, que ao mesmo tempo regulam os fazeres, saberes e existência de uma instituição. A compreensão acerca da relação entre a extensão universitária e a UC fomentou o estudo dos marcos que regulam a extensão, inseridas nos contextos que foram produzidas, pois são resultantes da dinâmica contextual social e histórica. Ao mesmo tempo que regula ações futuras, reconstrói percursos, problematiza, reflete e define os fundamentos e princípios introjetados pelas instituições e desdobrados, materializados no seu fazer.

O estudo das diretrizes acadêmicas de extensão da UCSal demonstrou que, apesar de estar em processo de curricularização, serviu-se de experiências anteriores, registradas em relatórios sociais e de gestão, elaborados a partir de 2015. A extensão na UCSal possui trajetória expressiva quando foram analisados os antecedentes históricos ao período pesquisado, mas o trabalho foi sistematizado e publicizado em documento a partir da estruturação da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária em 2015. O aspecto que marcou a pesquisa empírica foi a mudança de gestores à frente do setor referido, mas se considerarmos que a extensão faz parte do campo de atuação do professor do ensino superior, esta deveria ser uma função dominada pela totalidade dos docentes, haja vista que o estatuto da UCSal prevê a assunção da função por um professor que faz parte do seu quadro.

As contribuições da gestora que concedeu a entrevista, mesmo em período curto de exercício na função, demonstrou conhecimento do processo e apropriação das políticas extensionistas e das diretrizes acadêmicas de extensão da UCSal. As declarações foram relacionadas ao contexto, diretrizes e participação da coordenadora de extensão que respondeu o questionário. As informações fornecidas pela coordenadora de extensão foram significativas para conhecer a estrutura e processo na UCSal, em uma visão mais ampla, pois sua contratação em junho de 2016 foi específica para atuar no setor, estando em atividade até o momento.

Ao passo que a rotatividade apresenta pontos negativos em relação a construção e consolidação do trabalho enquanto gestor, pode ser visto de forma positiva se considerarmos a possibilidade de vários docentes vivenciarem a extensão como gestores. A participação da coordenadora foi o diferencial no estabelecimento de contatos, fornecimento de informações, comunicação de mudanças e eventos promovidos pela Pró-Reitoria durante a realização da pesquisa.

O curso de extensão como unidade de análise, foi o meio pelo qual pudemos estabelecer relação entre as diretrizes e a realidade. Entre o proposto e o executado, foram colocadas as possibilidades formativas e as contribuições, ao passo que as limitações apresentadas não corresponderam exclusivamente ao papel da instituição, mas a aspectos específicos que se referiam, também, aos sujeitos. A atualização como meio de ampliar a formação, a interlocução entre os pares, universidade e educação básica, mobilização e interação de conhecimentos oriundos da realidade e produções acadêmicas puderam ser consideradas como possibilidades e contribuições significativas, em detrimento das limitações de tempo indicada pelos participantes como o fator de maior incidência. A percepção de divergências e contradições ultrapassaram as questões referentes à análise documental e se fez presente na triangulação dos dados, ao identificarmos posições assumidas nas questões fechadas em relação às declarações registradas de forma discursiva.

A responsabilidade com a formação do sujeito, relação com a sociedade, publicização dos resultados e produção acadêmica corroboraram o previsto no projeto do curso, que está em consonância com as diretrizes da UCSal. Dessa forma, o curso de extensão alcançou o objetivo quanto à formação do sujeito, que trouxe possibilidade de ampliação de estudos que podem ser avançados e ampliados como ingresso na pós-graduação. A responsabilidade com a formação dos envolvidos é a finalidade da universidade comunitária, confessional e filantrópica, materializando sua função enquanto instituição educadora.

A discussão sobre o papel social da escola não é recente e a UC é chamada a desempenhar este papel por meio da formação humanística, voltada à promoção da paz, justiça e resolução de problemas sociais, atendendo aos mais necessitados. Assim, a hipótese de que a extensão universitária, enquanto processo educativo e integrante da identidade da UC, proporciona a formação do sujeito em interlocução com seus pares e a sociedade, e a via pela qual a instituição cumpre seu papel social, foi confirmada. Aspectos destoantes, conflitantes e desagregadores de informações foram evidenciados, mas não comprometeram as inferências que levaram ao alcance dos objetivos.

As lacunas evidenciadas e que não foram pesquisadas em razão da delimitação do estudo causaram inquietações de ordem política, organizacional e referentes às trajetórias dos participantes. As questões políticas encaminham para ampliação do estudo mais específico da curricularização da extensão via políticas extensionsitas das universidades públicas brasileiras concluídas e publicizadas, pois não foi localizado nenhum trabalho dessa natureza até mesmo por se tratar de processo ainda muito recente. A estrutura da extensão em uma universidade católica ainda precisa ser melhor compreendida em relação aos cursos dos diversos campos científicos e sua relação com os cursos das ciências da religião, pois a liberdade de ensino e a responsabilidade com o humano, a sociedade e os rumos da sociedade ainda é uma incógnita em minha formação. Dimensão interrompida pela pandemia da covid-19, que mudou os rumos da sociedade e instituições, impossibilitou o aprofundamento da pesquisa empírica com os participantes, mediante limites de acesso às trajetórias de vida-formação dos envolvidos.

Para concluir, coloco aqui minhas reflexões, apontamentos e inferências aos que se desafiam a “extensionar”, a lançar-se no voo do desconhecido, das inconstâncias e intempéries da formação, da profissão e da vida como princípio e fim.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. Política Nacional de Extensão Universitária – 2012. Identidade e diretriz para a prática extensionista no ensino superior brasileiro. *In.*: SILVA, Luciane Duarte da; CÂNDIDO, João Gremmelmaier (org.) **Extensão Universitária**. Conceitos, propostas e provocações. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danillo Di Manno de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **R. Faced**. Salvador, nº 14, p. 73-85, jul./dez. 2008.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. *In.*: SANTOS, Boaventura de Sousa e ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no Século XXI**: para uma universidade nova. Série Conhecimento e Instituições. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2008.

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABAUU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os Métodos Qualitativos**. São Paulo: Vozes, 2010.

ALBANESI FILHO, Francisco Manes. O Ensino, a Universidade e a Realidade. **Rev SOCERJ**. 2008; 21(5): 352-356 setembro/outubro.

ALMEIDA, Luciane Pinho de. **A extensão universitária**: processo de aprendizagem do aluno na construção do fazer profissional. *In.*: SÍVERES, Luiz (org.) **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

ALVES, Manoel. A escola católica, uma história de serviço ao povo e à nação brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 3, núm. 7, septiembre-diciembre, 2002, pp. 1-26.

ALVES, Luiz Roberto. Estender-se comunicando: o caminho para a universidade que forma sujeitos (uma leitura Freireana). *In.*: SILVA, Luciane Duarte da; CÂNDIDO, João Gremmelmaier (org.) **Extensão Universitária**. Conceitos, propostas e provocações. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da Ciência**. Filosofia e Prática da Pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ARANHA, M. L. A. de; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antônio. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

BARTNIK, Fabiana Marques Pereira. **Ação Extensionista em Universidades Católicas e Comunitárias e sua Avaliação**. Campinas: PUC-Campinas, 2009. Dissertação de mestrado 131p.

BECKER, Howard S. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BISINOTO, Cynthia; OLIVA, Olga Brigitte; ARRAES, Juliana; GALLI, Carolina Yoshii; AMORIM, Gustavo Galli; STEMLER, Luana Alves de Souza. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015.

BITTAR, Mariluce. **Universidade Comunitária: uma identidade em construção**. 1999. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BONI, Luís Alberto De. A Universidade Medieval – Saber e Poder. *In*.: OLIVEIRA, Terezinha (org.) **Luzes sobre a Idade Média**. Maringá: Eduem, 2002.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação?** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. Participar-pesquisar. *In*.: C. R. Brandão (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.020, de 27 de agosto de 2009**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013.** Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014.** Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Diretrizes da Ação Evangelizadora 2019-2023 da CNBB.** Disponível em: [www.cnbb.org.br](http://www.cnbb.org.br). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2019.** Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Coleta CAPES: Manual de Preenchimento, 2020.** Disponível em: [www.sucupira.capes.gov](http://www.sucupira.capes.gov). Acesso em: 12 jan. 2021.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Ano 23, n. 34. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GOMES, Cleber Fernando; BORGES, Regilson Maciel. Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica (1990 – 2011). **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber.** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da 26a. Reunião Anual da ANPED Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe da Educação.** 11º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DEWES, Andiara; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos Regae: **Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria** v. 7 n. 15 maio/ago. 2018 p. 39-53. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2318133830806>. Acesso em: 13 fev. 2021.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIÓGENES, Fabiene Castelo Branco; CUNHA, Murilo Bastos da. Desenvolvimento das universidades e bibliotecas universitárias na idade média até à modernidade. **Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf.** Campinas, SP v.15 n.1 p. 99-129 jan./abr. 2017.

ESPANHA, Valencia. **Manual Iberoamericano de indicadores de vinculacion de la Universidad com el entorno socioeconomico. Manual de Valencia**. 2017. Disponível em: [ovtt.org/wp-content/uploads/2020/05/Manual\\_Valencia.pdf](http://ovtt.org/wp-content/uploads/2020/05/Manual_Valencia.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

FARIA, Dóris Santos de. Construção Conceitual da Extensão Universitária: uma Conclusão Des-autor-izada. *In.*: FARIA, Dóris Santos de. (org.) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FEYERABEND, Paul Karl. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Afonso. **Considerações sobre o conceito de ciências**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2001.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Isabelle; CAMINHA Iraquitã. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária**. Comunicação ou Domesticação. São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.

HASKINS, Charles Homer. **A Ascensão das Universidades**. Balneário Camburiú, Santa Catarina: Livradia Danúbio Editora, 2015.

IVO, Anete Brito Leal. **Viver por um fio: pobreza e política social**. São Paulo: Annablume; Salvador: CRH/UFBA, 2008.

JESUS, Janaína Cristina de. **A extensão em Universidades comunitárias Católicas: tensões entre Ciência, Fé, Estado e Mercado**, 2016, 274 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

KANT, Immanuel. **O Conflito das Faculdades**. Universidade da Beira Interior Covilhã, 2008.

LAMPERT, Ernâni. A Universidade: da Idade Média época atual. **BILOS**, Rio Grande, 8, 1996, p. 199 - 210.

LAMPERT, Ernâni. (Re)criar a universidade: uma premissa urgente. *In.*: LAMPERT, Ernâni; BAUMGARTEN, Maíra. **Universidade e Conhecimento**. Possibilidades e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2010.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p. 20-28.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

LIMA, Maria Eliene; MENEZES JÚNIOR; Antônio da Silva; BREZINSKI, Iria. Cidadania: sentidos e significados. EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRCSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) **ANAIS**- ISSN 2176-1396.

LOUREIRO, Manoel. Notas sobre as Reformas Wilhelm von Humboldt. **Cadernos de Investigação Aplicada**, 2009, 3, 157-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elisete Silva. **Introdução à Filosofia: Aprendendo a Pensar**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis; NOGUEIRA, Eros Silva. Instituições, cultura e identidade. Disponível em: [www.anpad.org.br › admin › pdf › eneo2000-53](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo2000-53) Acesso em: 19 jul. 2019.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. 16ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. **Curricularização da Extensão Universitária**. Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020.

MIRANDA, Pontes de. **O problema fundamental do conhecimento**. Campinas: Bookseller, 1999.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 18ª. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.

NEVES, Lúcia Maria W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. *In.*: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

NEWMAN, John Henry. **Origem e progresso das universidades**. São Paulo: cultor de Livros, 2017.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NOVAES, Ivan Luiz; LEAL, Ione Oliveira Jatobá. Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e174879, 2018.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. 2º ed. Campinas, SP: Centro de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico (CEDET), Kíron, 2018.

OLIVEIRA, Irlane Maia de; CHASSOT, Attico. **Saberes que sabem à extensão universitária**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

OLIVEIRA, Terezinha. Considerações sobre o caráter histórico da escolástica. *In.*: OLIVEIRA, Terezinha (org.) **Luzes sobre a Idade Média**. Maringá: Eduem, 2002.

OLIVEIRA, Elisabete Baptista de; VIANNA, Cláudia Pereira. Quando e como usar entrevistas por e-mail: reflexões com base em pesquisa sobre assexualidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34 e 9201, |2018.

PASSOS, João Décio. Doutrina Social da Igreja e a Universidade Católica: afinidades, discernimentos e desafios. *In.*: PASSOS, João Décio; SOARES, Afonso Maria Ligorio (org.) **Doutrina Social e Universidade**. O cristianismo desafiado a construir a cidadania. São Paulo: Paulinas; São Paulo: Educ, 2007.

PERNOUD, Régine. **Luz sobre a Idade Média**. Portugal: Publicações Europa-América, 1981.

PETRINI, Giancarlo. A identidade da Universidade Católica e sua contribuição à vida acadêmica e social. **Palestra apresentada na PUC-SP**, no dia 30 de março de 2010, durante o Colóquio “O lugar da Universidade Católica no contexto atual”.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **O ensino médio no Brasil: busca recorrente de identidade e rupturas conceituais**. Tese (Doutorado) 248 f. Universidade Católica de Brasília, 2013.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 16º ed. São Paulo: Cortez, 1998.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

RABEL, Luciane Coelho. Os sujeitos envolvidos no fazer da extensão universitária. *In.*: SÍVERES, Luiz. (org.) **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

RAMPAZZO, Lino. A identidade da Universidade, da Universidade Católica e das IUS (Instituições Salesianas de Educação Superior). **Revista de ciências da educação**, Americana, Ano XV, v. 02, n. 29, pp. 104-118, jun-dez 2013.

REIS, Rose. **Pétalas e Espinhos**. A extensão universitária no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cia. dos Livros, 2010.

ROCHA, José Cláudio. **A reinvenção solidária e participativa da universidade**. Um estudo sobre redes de extensão universitária no Brasil. Salvador: Eduneb, 2008.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão universitária: extensão ou domesticação?** São Paulo: Cortez, 1986.

RODRIGUES, Rui Luis. Os processos de profissionalidade e sua importância para a compreensão da história do Ocidente na primeira modernidade (1530-1650). **Revista Tempo**. Vol. 23 n. 1 | Jan./Abr. 2017.

SÁ, Salette Marinho. Extensão universitária: espaços para construção de aprendizagem da cidadania. *In.*: SÍVERES, Luiz. (org.) **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

SAMPAIO, Helena. (1991). **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. NUPES/USP, Documento de trabalho 8/1991.

SANFELICE, José Luís. **Movimento Estudantil. A UNE na Resistência ao Golpe de 1964**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

SAVIANI, Demerval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In.*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. I - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SCHMIDT, João Pedro. Comunitarismo e Capital Social: convergências. **Revista debates**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, pág. 55-75, mai.-ago. 2015. Acesso em: 18 de fev. de 2021.

SERVA, Fernannda Mesquita. **A Extensão e sua Curricularização**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

SILVA, Paulo Cesar. **A Universidade Católica**. Identidade e Missão. Lorena: Cléofas, 2018.

SÍVERES, Luiz. **A Dimensão Humana no Processo Educacional**. Brasília: Universa, 2001.

SÍVERES, Luiz. **Universidade: torre ou sino?** Brasília: Universa, 2006.

SÍVERES, Luiz. Perspectivas de aprendizagem na extensão universitária. *In.*: SÍVERES, Luiz. (org.) **Processo de Aprendizagem na Extensão Universitária**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2012.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

SOUZA, Maria Antônia. Prefácio. *In*: CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos; SARMENTO, Dirléia Fanfa. (org.) **Extensão universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2012.

SOUZA NETO, João Clemente de. Centro de cultura e extensão, um território de construção do conhecimento e da solidariedade. *In*.: SOUZA NETO, João Clemente de; ATIK, Maria Luiza Guarnieri (org.) **Extensão Universitária: Construção de Solidariedade**. São Paulo: Expressão e Arte, 2005.

SOUZA, Robson Sávio Reis. **O comunitarismo cristão e suas influências na política brasileira** – uma revisão bibliográfica sobre o comunitarismo católico no Brasil. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p.41-68, jun. 2008.

SOUZA, Solange Mainardi de. Formação docente: a extensão como elemento integrador de ressignificações de aprendizagem. *In*.: SANTOS, Leila Maria Araújo. (org.) **Formação docente em ações de extensão universitária**. Relatos de experiência. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

TAVARES, Christiane Andrade Regis; FREITAS, Katia Siqueira de Freitas. **Extensão Universitária: o patinho feio da academia?** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TRINDADE, Hélió. Universidade, Ciência e Estado. *In*.: TRINDADE, Hélió (org.) **Universidade em Ruínas**. Na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Extensão Universitária e Metodologia Participativa**. Rio de Janeiro: COPPE, 1998.

UCSAL, **Institucional da Universidade Católica do Salvador**, 2018. Disponível em: [www.ucsal.br](http://www.ucsal.br). Acesso em: 10 jan. 2019.

UCSAL. **Resolução nº 35, de 22 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a inserção da extensão como componente curricular dos cursos de graduação. Disponível em: [www.ucsal.br](http://www.ucsal.br). Acesso em: 10 jan. 2021.

VALÊNCIA. Manual Iberoamericano de Indicadores de Vinculación de la Universidad con el Entorno Socioeconomico. **Manual de Valencia**. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI). Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), 2017.

VATICANO. **Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae**, 1990. Publicada em 15 de agosto de 1990. Disponível em: <http://www.vatican.va>. Acesso em: 18 maio 2020.

VATICANO. **Constituição Apostólica “Veritatis Gaudium”**. Publicada em 29 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://www.vatican.va>. Acesso em: 12 jul. 2019.

VATICANO. **Compêndio da Doutrina Social da Igreja**. A João Paulo II. Mestre de Doutrina Social Testemunha Evangélica de Justiça e Paz, 2004.

VELLOSO, Andrea. **A pós-graduação o Brasil**: legados e desafios. Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa, Ano I, v. 1, nº1, 2014.

WOODS JR. Thomas E. **Como a Igreja Católica construiu a civilização Ocidental**. São Paulo: Quadrante, 2014.

XAVIER, Suzana Sonaglio; TONI, Adriana de. A extensão universitária no processo de formação profissional: um estudo de caso da incubadora tecnológica de cooperativas populares (ITCP/UNOCHAPECÓ). *In.*: POZZOBON, Maria Elizete; BUSATO, Maria Assunta (org.) **Extensão Universitária**: reflexão e ação. Chapecó: Argos, 2009.

ZABALA, Miguel A. **O ensino universitário**. Seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUBEN, Newtin Aquiles von. **A primeira Universidade Católica do mundo**. Disponível em: <http://jornal.puc-campinas.edu.br/a-primeira-universidade-catolica-do-mundo/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

**APÊNDICE A - REVISTAS ACADÊMICAS EM EXTENSÃO**

<b>Nº</b>	<b>REVISTA</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
01	<u>Desafio</u>	Universidade Federal do Ceará (UFC)	1988 - 1990
02	Revista de extensão da AFISC	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/RS)	1990 - 1992
03	Extensão: cadernos da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas	Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG)	1990 - 2006
04	Expressa Extensão	Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)	1996 - atual
05	Participação – Revista do Decanato de Extensão da UnB	Universidade de Brasília (UnB)	1997 - atual
06	<u>Em Extensão</u>	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1998 - atual
07	Diálogos (UCB, 2002 – atual)	Universidade Católica de Brasília (UCB)	2002 - atual
08	Extensão em Rede	Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)	2003 – 2005
09	<u>Revista Bras. de Extensão Universitária</u>	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)	2003-2006 2014 - atual
10	<u>Extensio – Revista Eletrônica de Extensão</u>	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2004 - atual
11	Revista Ciência em Extensão	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2004 – atual
12	<u>Cadernos de Extensão UFRR</u>	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	2004 - atual
13	<u>Revista Conexão UEPG</u>	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	2005 - atual

14	<u>Vivências: Revista Eletrôn. de Extensão da URI</u>	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-RS)	2005 - atual
15	<u>Revista Eletrônica Extensão Cidadã</u>	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2006 - 2010
16	<u>UDESC em Ação</u>	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	2007 - atual
17	<u>Extensão em Foco</u>	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2008 - atual
18	<u>Revista de Extensão da Universidade de Taubaté</u>	Universidade de Taubaté (UNITAU)	2008 - 2009
19	<u>Revista Extensão</u>	Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)	2008 - atual
20	Revista Publicação	Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO/PR)	2008 - 2010
21	<u>Revista Consciência Extensão</u>	Faculdade Integradas do Norte de Minas (FUNORTE-MG)	2008 - ?
22	Revista de Cultura e Extensão	Universidade de São Paulo (USP)	2009 - atual
23	<u>Revista Universo &amp; Extensão</u>	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2009 - atual
24	<u>Revista da Extensão</u>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2009 - atual
25	<u>CATAVENTOS – Rev. de Extensão da Univ. de Cruz Alta</u>	Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)	2009 - atual
26	<u>Revista Intercâmbio</u>	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	2009, 2011 2013 - atual
27	EXTENSÃO EM REVISTA - Univ. Est. de Ciências da Saúde de Alagoas	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNICISAL)	2010 - inativa
28	<u>Revista Extensão e Sociedade</u>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2010 – atual
29	<u>Revista Extensão</u>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2011-atual
30	<u>Revista Extensão Em Ação</u>	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2011 – atual
31	<u>Revista Fluminense de Extensão Universitária</u>	Universidade Severino Sombra	2011 – 2012 2015 - ?
32	<u>CCNExt - Revista de Extensão</u>	Universidade Federal de Santa Maria	2011 - 2016
33	<u>Interação: ressignificando a extensão</u>	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2011 - 2013
34	<u>Elo- Diálogos em Extensão</u>	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	2012 – atual
35	<u>Extramuros - Revista de Extensão da UNIVASF</u>	Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	2013 – atual
36	<u>Raízes e Rumos</u>	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	2013 – atual
37	<u>Interfaces</u>	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2013 – atual

38	<u>Revista de Extensão Universitária da UFS</u>	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2013 - ?
39	<u>Extendere</u>	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)	2013 – atual
40	<u>Viver IFRS</u>	Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	2013 – atual
41	<u>Revista de Extensão EXTIFAL</u>	Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	2013 - ?
42	<u>Revista Extensão &amp; Cidadania</u>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	2013 - 2014
43	<u>Caminho Aberto</u>	Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	2014 – atual
44	<u>Extensão Tecnológica</u>	Instituto Federal do Ceará (IFC)	2014 - atual
45	<u>Interagir: Pensando a Extensão</u>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	? - Atual
46	<u>Guará - Revista de Extensão</u>	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	2014 – atual
47	<u>Extensão &amp; Comunidade</u>	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	2013 - 2014
48	<u>Revista de Extensão da UENF</u>	Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)	2014 - atual
49	<u>Revista RealizAção</u>	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2014 - 2014
50	<u>Experiência – Revista Científica de Extensão</u>	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2015 - atual
51	<u>Nexus</u>	Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	2015 - atual
52	<u>Extensiva</u>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2015 - atual
53	<u>Revista de Extensão IFSULDEMINAS (Revista Jornalística)</u>	Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS)	2017 -atual
54	<u>Revista Compartilhar</u>	IFSP	2016 - atual
55	<u>Revista "Capim Dourado: Diálogos em Extensão"</u>	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	2017 - atual
56	<u>Revista de Extensão Doctum Vitória (Faculdade Doctum de Vitória)</u>	Faculdade Doctum de Vitória	2019 - atual
57	<u>Revista Práxis: saberes da Extensão (IFPB)</u>	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	2013 - atual
58	<u>Revista de Extensão da Universidade de Pernambuco</u>	Universidade de Pernambuco (UPE)	
59	<u>Revista Internacional de Extensão da UNICAMP</u>	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	? - atual
60	<u>Revista UFG</u>	Universidade Federal do Goiás (UFG)	2017 – atual
61	<u>Revista EntreAções: diálogos em extensão</u>	Universidade Federal do CARIRI (UFCA)	2019 - atual

Fonte: RENEX, 2021 e Sites das universidades.

