UNIVERSIDADE em DIÁLOGO

extensão, pesquisa e compromisso público na pós-graduação em Educação



ORGANIZAÇÃO

Maria Angélica Pedra Minhoto
Ellen de Lima Souza
Jorge Luiz Barcellos da Silva
Magali Aparecida Silvestre

Pedro & João editores

Universidade em Diálogo
Extensão, pesquisa e compromisso público na pós-graduação em Educação

Pedro & João
editores

Apoio institucional
Universidade Federal de São Paulo — Unifesp
Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE-Unifesp
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura — PROEC-Unifesp
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa — ProPGPq-Unifesp

Financiamento
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Capes
Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação — PROEXT-PG

Revisão textual
Emilene Lubianco de Sá









Maria Angélica Pedra Minhoto
Ellen de Lima Souza
Jorge Luiz Barcellos da Silva
Magali Aparecida Silvestre
(Organização)

Universidade em Diálogo

Extensão, pesquisa e compromisso público na pós-graduação em Educação

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Angélica Pedra Minhoto; Ellen de Lima Souza; Jorge Luiz Barcellos da Silva; Magali Aparecida Silvestre [Orgs.]

Universidade em Diálogo: extensão, pesquisa e compromisso público na pós-graduação em Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 263p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3258-4 [Impresso]
978-65-265-3259-1 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526532591

1. Extensão universitária. 2. Pós-graduação. 3. Universidades públicas. 4. Pesquisa educacional. 5. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Nota editorial

Os textos que compõem a primeira parte deste livro resultam das exposições e dos debates realizados no I Ciclo de Seminários do PROEXT-PG do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE-Unifesp). As atividades foram realizadas entre março e abril de 2025 e transmitidas pelo canal da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da Unifesp.

Para esta publicação, as falas foram transcritas e submetidas a edição textual, com o objetivo de conferir maior fluidez à leitura sem descaracterizar sua natureza oral. Foram eliminadas repetições, hesitações e referências circunstanciais próprias da situação de fala, além de realizados ajustes de pontuação, concordância e organização sintática. Intervenções que integram o desenvolvimento dos argumentos ou registram questões relevantes suscitadas durante os debates foram preservadas.

As versões editadas das exposições foram encaminhadas às respectivas autoras e aos respectivos autores para revisão e aprovação. Procurou-se, desse modo, preservar tanto a autoria das intervenções quanto o caráter dialógico que marcou o Ciclo.

As gravações integrais das mesas permanecem disponíveis no canal da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unifesp, e seus endereços eletrônicos são indicados na abertura dos respectivos capítulos.

Sumário

Apresentação: Da extensão como debate à extensão como política 9

Parte I: A extensão universitária em debate 15

Capítulo 1: A extensão universitária nos programas de pós-graduação em Educação: definições, perspectivas e desafios 15

Capítulo 2: A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a experiência brasileira 59

Capítulo 3: A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a experiência argentina 119

Capítulo 4: A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a formação de professores 181

Parte II: Da reflexão à política institucional 233

Introdução: Da discussão à institucionalização da extensão no PPGE-Unifesp 235

Plano Quadrienal de Extensão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp (2026-2029): pesquisa, formação e compromisso público 236

Parte I — Fundamentos 236

Introdução 236

A missão pública da pós-graduação em Educação e o lugar da extensão 238

Parte II — Política Institucional de Extensão 240

2.1 Objetivos Estratégicos 241

2.2 Eixos Estratégicos da Política Institucional de Extensão 243

2.3 Programas Estruturantes 245

2.4 Governança da Política Institucional de Extensão 247
2.5 Monitoramento, Avaliação e Revisão do Plano 249

Considerações finais: A extensão universitária como política permanente da pós-graduação em Educação 251

Anexos 253
Anexo I — Matriz de vinculação entre linhas de pesquisa, eixos estratégicos e programas estruturantes 253
Anexo II — Síntese dos projetos de extensão vinculados ao PPGE-Unifesp 257

Sobre as autoras, os autores e participantes 261

Apresentação

Da extensão como debate à extensão como política

A presença da extensão na pós-graduação brasileira ganhou novo relevo nos últimos anos. A criação do Programa Institucional de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG), a incorporação crescente da inserção social e dos impactos da pesquisa aos processos de avaliação e a própria ampliação das responsabilidades atribuídas aos programas recolocaram em outros termos uma questão antiga da universidade pública: como produzir conhecimento rigoroso sem separar esse trabalho dos problemas sociais, educacionais, culturais e políticos que lhe dão sentido?

Na Educação, essa pergunta é fundamental: os programas de pós-graduação investigam escolas, políticas educacionais, formação de professores, desigualdades, currículos, processos de escolarização e sistemas de ensino. Seus objetos são constituídos em espaços marcados por disputas, experiências profissionais, decisões institucionais e conhecimentos produzidos também fora da universidade. Por isso, a relação com escolas, redes de ensino, gestores, movimentos sociais e outros sujeitos perde muito de seu sentido formativo se for pensada apenas como etapa posterior à pesquisa, destinada à divulgação de seus resultados.

A extensão abre outra possibilidade, uma vez que permite colocar a produção acadêmica em contato com experiências e conhecimentos formulados em posições sociais e institucionais distintas, criando condições para que problemas sejam redefinidos, argumentos sejam confrontados e interpretações ganhem maior precisão. Além disso, amplia o campo da formação, pois obriga pesquisadores e estudantes a expor suas análises a públicos diversos, responder a questões formuladas fora dos circuitos

acadêmicos habituais e rever pressupostos que, muitas vezes, permanecem pouco tensionados no interior da universidade.

Essas possibilidades se realizam, em geral, por meio de relações assimétricas e contraditórias. A extensão pode reproduzir hierarquias entre universidade e sociedade, transformar o diálogo em transmissão de conhecimento, restringir a participação externa às etapas finais dos projetos ou converter-se em exigência burocrática induzida por editais e processos avaliativos. Sua institucionalização envolve, por isso, questões de natureza acadêmica, política e organizacional. Para enfrentá-las, é necessário promover formas de relação que qualifiquem a pesquisa e a formação, reconheçam os conhecimentos produzidos por diferentes sujeitos e assegurem participação efetiva na definição e no desenvolvimento das ações extensionistas.

Considerando essas questões, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo organizou o I Ciclo de Seminários do PROEXT-PG. O Ciclo foi concebido como espaço de análise e debate sobre os sentidos atribuídos à extensão nas políticas nacionais, nas estruturas universitárias e nas experiências desenvolvidas por instituições e programas, incluindo também suas implicações para a pesquisa e a formação.

A composição das mesas foi pensada com o intuito de aproximar posições institucionais e experiências distintas. Participaram dos debates representantes da gestão da extensão e da pós-graduação da Unifesp, entre eles Gabriela Arantes Wagner, coordenadora institucional do PROEXT-PG, Débora Galvani e Fernando Atique; Ângelo Ricardo de Souza, coordenador da área de Educação na Capes; Rafael Alves Scarazzati, Pró-Reitor de Extensão e Cultura do Instituto Federal de São Paulo; Mariana Mendonça, pesquisadora argentina com atuação no campo das políticas de educação superior; Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, vinculada à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); e José Rubens Lima Jardilino, pesquisador da formação docente. As mediações realizadas por docentes do PPGE-Unifesp buscaram manter o

debate próximo das questões que atravessam a área de Educação e o próprio Programa.

A primeira mesa examinou os fundamentos e os desafios da extensão nos programas de pós-graduação. Os participantes trouxeram para o centro do debate uma questão relevante: a existência de projetos isolados não equivale à construção de uma política de extensão. Ângelo Ricardo de Souza mostrou como a área de Educação passou a incorporar a extensão aos indicadores de avaliação dos programas e chamou atenção para a necessidade de articulá-la à pesquisa, ao alcance social das ações e à participação de diferentes segmentos. Gabriela Wagner, por sua vez, apresentou o processo de implantação do PROEXT-PG na Unifesp e as dificuldades encontradas para que pesquisadores reconhecessem e formulassem suas práticas em chave extensionista.

Essa discussão ganhou contornos mais institucionais na segunda mesa. Fernando Atique e Rafael Alves Scarazzati abordaram as condições concretas que favorecem ou limitam a presença da extensão na pós-graduação: financiamento, reconhecimento acadêmico, comunicação científica, critérios de avaliação, formação dos pesquisadores e formas de articulação entre universidade e sociedade. As falas também expuseram diferenças entre áreas do conhecimento e instituições, mostrando que os sentidos atribuídos à extensão e as condições para sua realização variam entre áreas do conhecimento e instituições.

A experiência argentina, discutida na terceira mesa, ampliou o horizonte histórico e comparativo. Mariana Mendonça situou a extensão no processo de constituição do sistema universitário argentino e mostrou como suas funções foram sendo redefinidas em diferentes conjunturas políticas e institucionais. A presença de Débora Galvani permitiu aproximar esse percurso das políticas brasileiras e das discussões em curso na Unifesp. O contraste entre as duas experiências evidenciou que extensão, território, compromisso social e democratização universitária tomam sentidos específicos conforme a história dos sistemas de educação

superior e as relações estabelecidas entre universidades, Estado e sociedade.

A quarta mesa examinou a extensão a partir de sua relação com a formação de professores e com a escola pública, cuja presença é constitutiva de parte expressiva da pesquisa e da formação desenvolvidas na pós-graduação em Educação. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e José Rubens Lima Jardilino discutiram experiências nas quais professores da educação básica participam da construção dos problemas, da análise das situações vividas e da produção do conhecimento. A escola aparece, assim, menos como destinatária de saberes previamente produzidos e mais como espaço de elaboração conjunta de questões que interessam à pesquisa e à formação docente. Essa perspectiva recupera uma tensão persistente no campo educacional: a distância entre o conhecimento acadêmico e os problemas enfrentados cotidianamente pelas redes públicas de ensino.

Os debates realizados ao longo do Ciclo permitem reconhecer três dimensões recorrentes na relação entre extensão, pesquisa e formação. A primeira diz respeito à construção compartilhada de problemas, quando experiências e conhecimentos produzidos em diferentes espaços institucionais participam da formulação de questões e tensionam interpretações acadêmicas. A segunda refere-se à publicização, entendida como possibilidade de relacionar situações vividas em contextos específicos a processos sociais, políticos e institucionais, tornando-as objeto de análise e debate. A terceira é formativa e se desenvolve no próprio exercício dessa relação, quando diferentes sujeitos explicitam seus argumentos, confrontam perspectivas e reelaboram suas interpretações.

Esse conjunto de discussões ajuda a explicar a organização deste livro. A primeira parte, "A extensão universitária em debate", reúne as quatro mesas realizadas no Ciclo. As exposições foram transcritas e submetidas aos participantes para revisão, preservando-se o caráter oral e dialógico dos encontros. A intenção foi manter visíveis as perguntas, hesitações, discordâncias e

exemplos que deram forma às discussões, evitando convertê-las retrospectivamente em artigos acadêmicos.

A segunda parte, "Da reflexão à política institucional", registra outro movimento. Os debates promovidos pelo Ciclo contribuíram para sistematizar questões que já estavam presentes em diferentes iniciativas do PPGE-Unifesp e serviram de referência para a elaboração de uma minuta de "Plano Quadrienal de Extensão para o período 2026-2029". O documento apresentado neste volume tem caráter propositivo e será submetido à discussão no interior do Programa. Sua inclusão permite acompanhar a passagem entre dois momentos: a reflexão sobre o lugar da extensão na pós-graduação e a tentativa de traduzir parte desse debate em objetivos, prioridades, programas e mecanismos institucionais de acompanhamento.

Essa passagem merece atenção porque revela um dos problemas centrais da institucionalização da extensão. Transformar experiências em política impõe escolhas. É preciso decidir o que priorizar, como articular iniciativas muito diferentes, que relações estabelecer com as linhas de pesquisa, como envolver estudantes e egressos, que parcerias fortalecer e de que forma acompanhar resultados sem reduzir processos complexos a indicadores de fácil mensuração. O Plano não obscurece essas tensões, mas, sim, busca organizá-las como matéria de decisão coletiva.

O título "Universidade em Diálogo" remete precisamente a esse movimento. Diálogo é compreendido aqui como relação entre sujeitos que ocupam posições sociais e institucionais distintas, portadores de conhecimentos, experiências e interesses que podem convergir, divergir e se confrontar. Quando isso ocorre, a extensão pode contribuir para modificar perguntas de pesquisa, ampliar experiências formativas e tornar mais explícita a responsabilidade pública dos programas de pós-graduação.

Este livro registra uma etapa desse processo no PPGE-Unifesp. Ao reunir os debates promovidos pelo Ciclo e a minuta de uma política institucional de extensão, explicita problemas, tensões e escolhas envolvidos na incorporação dessa dimensão à vida acadêmica da pós-graduação. Para um programa de Educação

situado em uma universidade pública, essas escolhas dizem respeito à maneira como pesquisa, formação e relação com a sociedade se articulam no cotidiano acadêmico e, em sentido mais amplo, à própria forma de exercer sua responsabilidade pública.

Parte I: A extensão universitária em debate

Capítulo 1: A extensão universitária nos programas de pós-graduação em Educação: definições, perspectivas e desafios

Mesa realizada em 7 de março de 2025, disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=dme3lzyxY3Y&t=3373s

Mesa 1: A extensão universitária nos programas de pós-graduação em Educação: definições, perspectivas e desafios

Exposição inicial
Prof.ª Dr.ª Gabriela Arantes Wagner
Pró-Reitora Adjunta de Extensão e Cultura da Unifesp e coordenadora do PROEXT-PG na Unifesp

Palestrante
Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador da Área de Educação na Capes

Mediação
Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva
Docente do Departamento de Educação da Unifesp e pesquisador integrante do PROEXT-PG-Unifesp

Abertura

Jorge Luiz Barcellos da Silva

Bom, muito bom dia! Com muita alegria dou início aos trabalhos do I Ciclo de Seminários do PROEXT-PG, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp.

Hoje teremos a mesa-redonda "A extensão universitária nos programas de pós-graduação em Educação: definições, perspectivas e desafios". Na composição da mesa, contamos com a presença da professora doutora Gabriela Arantes Wagner, atual Pró-Reitora Adjunta de Extensão e Cultura da Unifesp e coordenadora do Programa Institucional de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG). Contamos também com o professor doutor Ângelo Ricardo de Souza, atual Coordenador da Área de Educação na Capes, e comigo, professor doutor Jorge Luiz Barcellos da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp.

Esta atividade compõe a abertura do Ciclo, que terá outras mesas ainda no mês de março e no início de abril. Os eventos contam com o apoio de órgãos internos da Unifesp, e todas as pessoas aqui presentes estão convidadas a participar.

Convido a professora Gabriela para iniciar sua exposição, seguida pelo professor Ângelo. Depois, passaremos a uma conversa mais aberta com os participantes. Muito bom dia, professora Gabriela!

Exposição

Gabriela Arantes Wagner

Bom dia a todos os participantes! Bom dia para quem está aqui presente. Bom dia para quem está nos assistindo pelo YouTube da Unifesp. Eu sou a professora Gabriela, docente do Departamento de Medicina Preventiva da Unifesp e estou como Pró-Reitora

Adjunta de Extensão e Cultura da nossa universidade e, atualmente, estou como coordenadora do nosso Programa de Extensão na Pós-Graduação (PROEXT-PG) que é, então, a grande novidade que a Capes nos trouxe institucionalmente. Este é, finalmente, um fomento de extensão para a pós-graduação, para que possamos entender o papel da ciência nas comunidades, como a ciência pode colaborar e trazer à luz da nossa comunidade, da nossa sociedade, todo o seu benefício do ponto de vista de desenvolvimento de projetos extensionistas para que, enfim, o conhecimento possa, de fato, circular.

Vou apresentar para vocês de uma forma breve o PROEXT-PG. Esta aqui foi, inclusive, uma apresentação feita no seminário de acompanhamento da Capes, há 15 ou 20 dias. Para quem não teve contato ainda com o nosso Programa de Extensão na Pós-Graduação na Unifesp, o título é o seguinte: "Desenvolvimento sustentável, cidadania e qualidade de vida: a ciência na transformação social e bem-estar coletivo".

Do ponto de vista de gestão, recebemos a encomenda da Capes, no dia 8 de novembro de 2023. A Capes lançou a portaria do PROEXT-PG, que veio para a instituição como um todo e, em 9 de novembro, a nossa Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação recebeu o ofício da Capes para indicação de um coordenador para desenvolver o programa dentro da nossa instituição.

No dia 14 de novembro de 2023, uma primeira reunião sobre esse programa de extensão universitária foi realizada, e manifestamos o interesse em participar do programa a partir de uma conversa que tivemos com todos os programas, indicando o meu nome para a coordenação — uma vez que eu sou uma pessoa que tem a interface com as duas áreas, tanto na extensão quanto o credenciamento na pós-graduação, meu nome foi indicado institucionalmente para a coordenação desse programa.

Em relação aos programas de pós-graduação, os pesquisadores e os interessados dentro da nossa linha do tempo, tivemos uma reunião de trabalho no dia 14 de novembro, realizada com os coordenadores de todos os 63 programas de pós-graduação

da Unifesp, dentro da Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa, no Conselho de Pós-Graduação e Pesquisa. Na extensão, temos o Conselho de Extensão, e dentro da PROEC realizamos a mesma reunião no nosso Conselho de Extensão, para sensibilizar todos os professores que estivessem com a interlocução entre a extensão e a pesquisa a fim de mandarem propostas para o PROEXT-PG.

Por uma decisão institucional, diferentemente de outras universidades, e quero aqui contar um pouquinho para vocês desse panorama que nós vimos nessa prestação de contas, nesse seminário de acompanhamento da região Sudeste do PROEXT-PG pela Capes. A nossa instituição é uma das poucas universidades brasileiras que contemplou e abriu o PROEXT-PG para todos os seus programas. Então, a Unifesp teve essa característica de oferecer o recurso a todos os programas e deixar a cargo dos programas que indicassem o interesse ou não de participação no programa.

Vou contar quantos nós temos hoje. Elaboramos um formulário — aí vem um pouco do braço da epidemiologia, que é a minha área de pesquisa, minha linha de pesquisa —, pois bem, circulamos um formulário de interesse para todos os programas que tivessem interesse em participar do PROEXT-PG e, finalmente, recebemos os resultados dos programas em janeiro de 2024, e acabei contando com o auxílio de alguns dos meus alunos de pós-graduação, e vou mostrar para vocês que nós fizemos uma análise de conteúdo mesmo desses projetos, desses pré-projetos que nós recebemos. Enfim, fomos contemplados com a proposta que submetemos à Capes — e essa publicação saiu no dia 31 de janeiro. No dia 19 de março de 2024, recebemos o comunicado da Capes de que havíamos recebido o repasse do recurso.

Como delineamos o nosso PROEXT-PG?

O PROEXT-PG é um programa institucional desenhado a partir de uma coleta de dados, via formulário Google. Fizemos uma análise quantitativa simplesmente para determinar as proporções de programas que estavam inscritos. E os alunos parceiros do nosso programa de pós fizeram uma análise de conteúdo dessas

inscrições. Depois, fizemos um estudo qualitativo dos programas interessados.

Em seguida, utilizamos uma metodologia pensando nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que eram propostos no próprio edital. O edital da Capes cita três ODS importantes, três grandes áreas: desenvolvimento sustentável, cidadania e qualidade de vida. Estratificamos os projetos, as propostas de projetos dentro desses três grandes eixos dos ODS. E acabamos tendo uma proporção de distribuição de propostas de programas de pós-graduação desta forma: cerca de 36% voltados ao desenvolvimento sustentável, 30% em qualidade de vida, e 33,9% relacionados à cidadania.

Após a análise quantitativa desses dados, passamos para uma análise qualitativa. Nessas análises qualitativas, encontramos três grandes núcleos de respostas: uma que nós chamamos de "Capacitação e Tradução de Conhecimento"; uma segunda área que conversa muito sobre "Diálogos, Mapeamentos e Prospecções colaborativas"; e uma área 100% voltada à "Inovação para Políticas Públicas" — que foram os nossos capítulos do PROEXT-PG. Para dar uma ideia de como essas categorias foram criadas a partir das unidades de registro que nós tivemos, na categoria 'Capacitação e Tradução de Conhecimento', os projetos trabalharam muito com os unitermos formação, produção e articulação. Para "Diálogos, Mapeamento e Prospecções colaborativas", trabalhamos com as unidades de registro de diálogos: experiências, comunidades tradicionais, abordagens colaborativas e ecomuseus. E para "Inovação", tivemos: monitoramento, mitigação, inovação e construção.

Como exemplo dos conteúdos dos projetos, principalmente voltados aos objetivos dos pré-projetos que os programas de pós-graduação nos encaminharam, temos: letramento científico para professores e estudantes de escolas públicas na área de capacitação e tradução, viabilizar a divulgação de conhecimento científico nas áreas de biodiversidade.

Para diálogos e mapeamentos, as categorias foram criadas a partir de diálogos da universidade com comunidades tradicionais: fomentar e fortalecer trocas de saberes. Para inovação em políticas públicas, temos monitoramento e mitigação de desastres, desenvolvimento de soluções e artefatos que promovam qualidade de vida. E, assim, conseguimos agrupar os projetos dentro dessas grandes áreas do programa.

Passamos, em seguida, para uma etapa de conversa com os programas de pós-graduação — que é também uma etapa de conversa com os pesquisadores. Uma das primeiras coisas que trabalhamos bastante com os pesquisadores foi: "você, pesquisador, sabe o que é extensão universitária?". Muitos dos nossos pesquisadores estão acostumados com a rotina dura da pesquisa mesmo, daquela linguagem mais voltada ao método, bem científica, e tiveram muita dificuldade em entender o papel da extensão nesse contexto. Então, a nossa Pró-Reitoria de Extensão e Cultura propôs um letramento em extensão para os pesquisadores que tiveram interesse em inscrever o seu projeto para o programa: trabalhamos com conceitos de extensão, ajudamos os pesquisadores a entenderem o que é extensão e passamos a formular um plano de trabalho extensionista.

Um dos pontos mais importantes para nós na extensão, e na Pró Reitoria de Extensão e Cultura, é que temos um sistema que cadastra as nossas ações de extensão — e a forma de trabalho não é um projeto de pesquisa, é um plano de trabalho. Então, tudo muda, desde a formação, da escrita do projeto, até a entrega. Precisamos de um plano de trabalho estruturado. E acabamos trabalhando com esse letramento, que vai desde o entendimento do que é uma ação de extensão, do que é extensão universitária, até como escrever um plano de trabalho.

Com isso tudo, dos 63 programas de pós-graduação que temos na universidade, conseguimos captar 45 programas interessados no PROEXT-PG, o que para nós foi uma vitória: nossa universidade tem uma característica extensionista, tem o programa de extensão mais antigo do país, talvez um dos primeiros — Projeto Xingu

(1965) — e esse valor descentralizado pela Capes para a Unifesp foi de R$ 937.125,00, que dividimos, igualitariamente, entre todos os programas. Assim, cada um dos 45 programas inscritos tem um valor de cerca de R$ 21.000,00 para utilizar no seu PROEXT-PG.

Passamos para a fase de gestão do plano de trabalho: os pesquisadores precisavam elaborar e encaminhar esse plano de trabalho. E, para facilitar a vida de todos, criamos na nossa pró-reitoria — quero aproveitar a transmissão e agradecer a Dáina Gonçalves Silva, nossa servidora da PROEC — um plano de trabalho estruturado dentro do nosso próprio sistema. Ou seja, para quem faz pesquisa, tem lá como deve preencher a plataforma da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem todas aquelas lacunas para serem preenchidas para submissão, e nós tentamos fazer alguma coisa parecida com essas ações de fomento, mas dentro do nosso Sistema Eletrônico de Informações (SEI), criando um plano de trabalho simples para simples preenchimento do pesquisador.

E criamos uma área, um ambiente do nosso SEI voltado ao PROEXT-PG. Então, toda solicitação é feita dentro desse ambiente SEI para que possamos descentralizar os recursos e aprovar esses projetos. Um detalhe importante que merece ser destacado é que, uma vez cadastrado um projeto que faça parte do PROEXT-PG, ele deve ser aprovado pelas câmaras de extensão e cultura.

Nesse sentido, uma das etapas do letramento extensionista para pesquisa é que os projetos sejam cadastrados no nosso sistema de extensão e as câmaras de extensão avaliam esses projetos, mas avaliam com um olhar extensionista. A primeira avaliação: "isso aqui é um projeto de pesquisa, mas não tem carinha extensionista, precisa pensar na característica de extensão"; ou "esse projeto está adequado, com uma proposta extensionista, pode seguir". Isso é feito dentro da câmara de extensão, do próprio *campus* do qual o programa de pós-graduação faz parte. Os projetos de extensão na pós-graduação, no *campus* de Guarulhos, são avaliados pela Câmara de Extensão de Guarulhos e segue para a Pró-Reitoria de

Extensão que, enfim, cria o seu ambiente SEI para o programa no qual está inscrito.

Então, temos essa etapa de letramento já dentro do próprio *campus*. Se a dificuldade for muito grande, acabamos assumindo, na pró-reitoria, esse letramento e ajudando mesmo os pesquisadores — dando a mão mesmo — para que possamos fazer um projeto ter muito sucesso.

A solicitação de verba é feita pelo SEI, que conta com um ambiente específico para que o pesquisador solicite o recurso. Para facilitar, vou contar a minha história: o PROEXT-PG é um recurso institucional em forma de um cartão pesquisador, que vem no meu CPF. Para facilitar a nossa prestação de contas, porque isso tudo requer prestação de contas, criamos um ambiente SEI no qual o pesquisador já sobe todas as justificativas de prestação de contas da Capes. Então, no momento da prestação de contas, eu simplesmente copio e colo isso no próprio sistema da Capes, deixando tudo bem transparente no processo.

O que já conseguimos até agora? Eu esperava que os 63 programas se inscrevessem. Acho que as duas pró-reitorias, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, também esperavam. Tínhamos essa esperança de que todos os programas de pós encontrassem ali suas características extensionistas e acabassem trabalhando com a gente nesse programa, mas não tivemos a adesão de 100% dos nossos programas de pós-graduação. Tivemos bastante dificuldade no início do processo exatamente pelo entendimento do que é extensão.

E o que tem sido muito interessante para nós, na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, é que muitos pesquisadores entram em contato conosco para poder entender como eles podem contribuir — e isso reflete no uso do recurso. Então, até esse trânsito de aprovação dos projetos nas Câmaras de Extensão e Cultura (CAEC) — o projeto ser cadastrado, credenciado, entrar no nosso SEI, PROEXT-PG—, temos apenas 9 dos 45 programas de pós-graduação utilizando os nossos recursos, lembrando aqui — já fazendo um estímulo para os pesquisadores que são do

programa— nós gostaríamos muito que esses recursos começassem a ser utilizados, porque só temos até outubro de 2026 para utilizar; desses, apenas um programa de pós-graduação já gastou 100% do seu recurso e os demais vêm gastando aos poucos — e orientamos não apenas como utilizar o recurso, mas também as alíneas que são autorizadas para esses gastos. Esse é um edital que não prevê material permanente, não prevê capital, só prevê custeio: serviços, diárias, passagens.

Já apresentamos a nossa primeira prestação de contas, que era até o final de janeiro, e não gastamos muito dos nossos recursos: dos R$ 997 mil, gastamos cerca de R$ 86 mil até agora.

E a nossa proposta foi contemplada: a Capes acabou nos fornecendo um novo edital. Houve uma promessa do PROEXT-PG de muitos bolsistas para trabalhar com os programas. Por alguma questão, saiu um novo edital da Capes, segundo o qual era permitido pleitear um bolsista de pós-doutorado e um bolsista de iniciação à extensão que fosse para o programa, não para os subprojetos. E recebemos, na semana passada, o comunicado de que fomos contemplados com ambos os bolsistas. Desenhamos uma proposta na qual tanto o bolsista de pós-doutorado quanto o de iniciação à extensão tenham uma característica de gestão de projetos para nos ajudar tanto no delineamento geral do programa, como para entender os indicadores de extensão que serão criados a partir desse projeto, e como a nossa universidade cresceu dentro desse programa como um todo.

Também estão previstas bolsas de pós-doutorado e de iniciação à extensão para atuação no PROEXT-PG da nossa universidade. Quando preparei esta apresentação, os processos seletivos ainda não haviam sido iniciados. Desde então, os editais foram lançados, já temos candidatos inscritos e a seleção dos bolsistas deverá ocorrer em breve.

Temos como expectativa de resultado do nosso PROEXT-PG não apenas fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que é uma característica extensionista da nossa

instituição, mas também contribuir para o reconhecimento da extensão no âmbito da pós-graduação, tema recorrente nos eventos da Capes voltados ao PROEXT-PG. Dando um *spoiler* do que ouvimos no evento de acompanhamento, a intenção da Capes é que o PROEXT-PG se torne realmente um programa dentro da pós-graduação, assim como o PROAP, e que esse recurso venha a cada ano. Então, quanto mais projetos de extensão houver na pós-graduação, maior o movimento para que tenhamos recursos para trabalhar com a extensão na pesquisa — o que para nós é muito bom! Afinal de contas, é a forma de a sociedade receber de volta tudo o que produzimos de excelência dentro da nossa instituição.

E a formação de docentes na extensão universitária, particularmente, tem sido muito legal de trabalhar dentro da nossa universidade; conseguir sensibilizar e captar docentes que nós nem imaginávamos que tivessem perfil extensionista, e hoje estão superproativos e alinhados à extensão universitária.

Aproveito a oportunidade para mencionar uma etapa bem interessante, que foi um "momento sensibilização" dos nossos colegas nos conselhos de pós-graduação e extensão. Acabei fazendo um momento autoajuda, pedindo para que todos os colegas fossem sensíveis ao meu dedinho ali no caixa eletrônico. Na Capes — durante o Seminário de Acompanhamento —, os professores todos comentavam sobre esse "momento sensibilização", e que foi unânime. Os coordenadores do PROEXT-PG fizeram exatamente o mesmo discurso: "Por favor, colegas, colaborem comigo, é o meu dedinho que está ali para pagar as contas". Então, fizemos esse momento sensibilização e realmente tem sido bem interessante trabalhar com os nossos colegas e ver que todo mundo é parceiro, e todo mundo entende, e tem essa visão da importância de um projeto tão grande para a nossa instituição.

Agradeço à ProPGPq; ao professor Fernando Atique, que nos apoia desde o início; à professora Débora Galvani, pró-reitora titular, a quem estou substituindo temporariamente; à professora Suzan Pantaroto de Vasconcellos, Pró-Reitoria Adjunta de Pesquisa e vice-coordenadora dessa proposta.

Me coloco à disposição de vocês para perguntas e respostas. E gostaria de agradecer à professora Maria Angélica Pedra Minhoto pelo convite e ao professor que vai me suceder aqui. Obrigada!

Transição

Jorge Luiz Barcellos da Silva

Obrigado, professora Gabriela! Suas palavras nos dão a contextualização do processo de implementação desse programa na Unifesp, o que é importante para essa mesa, uma vez que traz elementos para ampliarmos as nossas reflexões sobre o papel da extensão na universidade. Então, quero agradecer novamente e convidar o professor Ângelo para que possa fazer a sua exposição. Posteriormente, daremos início à conversa mais ampla.

Exposição

Ângelo Ricardo de Souza

Bom dia a todas e a todos! É uma satisfação estar com vocês e dividir essa bancada com a professora Gabriela. Quero agradecer o pessoal do Programa de Pós-Graduação e Educação pelo convite — e da Unifesp. Também quero parabenizar a universidade pelo projeto que, como a professora Gabriela relatava aqui, tem nuances muito interessantes na articulação com pelo menos três grandes eixos da relação dos ODS e é um projeto bastante elogiado.

Bem, eu falo de um lugar, que é o lugar de quem tem acompanhado a avaliação da pós-graduação, o Sistema Nacional de Pós-Graduação como um todo, a avaliação da pós-graduação em particular, em que a extensão vem se constituindo nos últimos três anos como um elemento importante. Todavia, convém retornar um pouquinho mais no tempo.

Na época em que a professora Clarilza Prado de Sousa era coordenadora da área de Educação, em 2007 ou 2008, portanto há

pouco menos de 20 anos, o Conselho Técnico-Científico (CTC) da Capes aprovou um dispositivo determinando que todas as áreas deveriam cobrar de seus programas, de alguma maneira, por meio de algum dispositivo avaliativo, a ideia de inserção social.

Naquela ocasião, não tínhamos uma ficha padronizada de avaliação. Cada área tinha sua própria ficha e, embora houvesse elementos comuns, havia a possibilidade de incluir itens avaliativos diferentes. Do último ciclo quadrienal para cá, porém, isso não é mais permitido. Assim, mesmo com fichas bastante customizadas, todas as áreas deveriam contemplar a inserção social na avaliação de seus programas. Ali nascia um ponto fundamental para o debate que estamos fazendo hoje sobre extensão.

A ideia de que todo programa de pós-graduação, não importa em qual área do conhecimento ou em qual área avaliativa, tem como razão de existir não apenas o conhecimento em si, como também formar pessoas para o campo acadêmico e profissional numa articulação direta com as necessidades da sociedade. Isto é, diferentemente da pesquisa que, obviamente, no caso da pós-graduação, é um elemento central, mas diferentemente do campo da pesquisa onde, ainda que a pesquisa também tenha que ter sua âncora social fundamental, o pesquisador tem o papel de fazer o conhecimento avançar, descobrir novas formas que ajudem a explicar os fenômenos do mundo e da vida e a tentar encarar os problemas decorrentes a partir desse conhecimento.

A pós-graduação tem por tarefa uma articulação direta com a pesquisa, mas tem por objetivo, essencialmente, formar pessoas — pós-graduação é uma escola! Nessa escola, onde nós estamos na Unifesp, formamos alunos de duas etapas de um nível de ensino: alunos de graduação e alunos de pós-graduação. Portanto, o elemento central da escola de pós-graduação é a formação das pessoas — nesse caso, em nível de mestrado e de doutorado. Porém, é uma formação muito peculiar que se dá por meio da pesquisa e, em boa proporção, para a pesquisa. Mas, o fato de tratarmos de formação, de formarmos as pessoas não apenas para o seu deleite, não apenas para que elas saibam mais, formamos as

pessoas para que elas se insiram mais e melhor na sociedade, no trabalho, na vida acadêmica, enfim, no mundo. E, por isso, a inserção social é um elemento determinante. Essa semente é fundamental, porque é ela que (mais de 10 anos depois) vai trazer novamente o debate sobre a extensão. Todavia, a ideia de inserção social, lá atrás, se articulava a uma compreensão estreita, também, do que é a extensão ainda hoje.

E, por isso, quero parabenizar mais uma vez a Unifesp por esse movimento importante usando as expressões da professora Gabriela, de letramento das pessoas no *campus*. Por quê? Porque, usualmente, tanto a inserção social quanto a ideia de extensão estão fortemente ancoradas com a ideia de que o conhecimento produzido na universidade seja transferido para a sociedade. Como nós somos pessoas boas, nós formamos bem as pessoas, fazemos pesquisa e, portanto, vamos dividir com a sociedade aquilo que aprendemos, aquilo que descobrimos. Isso é importante, de fato, isso é fundamental, mas a extensão é mais do que isso.

Do mesmo jeito que a inserção social deveria ser compreendida de uma forma mais abrangente do que essa, aqui temos uma chave para um elemento importante que vai aparecer na sequência, que é a resistência que o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) tem com a própria expressão extensão. Já vou chegar nessa parte da história.

Bem, nesse período entre 2000 e da segunda metade da primeira década deste século até agora, a inserção social foi ganhando espaço. No quadriênio avaliativo passado (2017-2020), o Conselho Técnico-Científico da Capes entendeu, inclusive, que a inserção de um programa de pós-graduação pode se dar geograficamente em diferentes instâncias, mas essa inserção precisa ser social, e deve ser também uma inserção acadêmica. Em um programa profissional, deve ser também uma inserção profissional, mas pode, geograficamente, acontecer em instâncias distintas. Ou seja, pode ser uma inserção local, regional, nacional ou internacional.

A Capes admitiu, ainda, que os programas de pós-graduação pudessem definir, na sua própria missão, identidade, se seriam programas mais vocacionados para uma inserção social local, ou mesmo acadêmica local ou regional, ou, contrapondo a isso, internacional; ou poderia, se desejasse e tivesse na sua condição, ser as duas coisas. Tanto que o CTC flexibilizou para que as áreas colocassem nas suas fichas de avaliação, ou melhor, determinou que as áreas colocassem nas suas fichas de avaliação a possibilidade de flexibilização para essa identidade.

Isto é, um programa de pós-graduação, ao produzir seu relatório avaliativo, seu relatório quadrienal, poderia dizer: "nós temos como o eixo central da nossa inserção, o território, o local". E, portanto, não poderia ser cobrada desse programa uma dimensão de internacionalização, porque está dizendo: "eu não tenho uma inserção internacional e não quero ter, não é da minha natureza, não é da minha identidade, não é da minha história".

Claro, um programa desse poderia ser, no máximo, avaliado como um programa muito bom, chegando no máximo à nota 5. Ou seja, não poderia ser considerado um programa de excelência internacional, uma vez que afirma não ter inserção internacional; mas poderia chegar ao muito bom, poderia chegar à nota 5. E, de fato, na área da Educação, temos hoje 199 programas, que, na sua absoluta maioria, até pela natureza do objeto que é pesquisado no processo de formação dos mestres e doutores em Educação, têm uma âncora muito forte com o local.

A maior universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, do ponto de vista da maior inserção global dentre as universidades brasileiras, se olharmos a lista dos títulos das dissertações e teses defendidas no seu Programa de Pós-Graduação e Educação, na sua grande maioria estão estudando local: São Paulo e região; ABC Paulista; Guarulhos etc. Aqui, em Guarulhos, onde está o Programa de Pós-Graduação em Educação, se observarmos a maior parte das dissertações e teses aqui defendidas, estudam o território. Claro, há pessoas que vêm de outros lugares e estudam o território de outro lugar; mas estudos mais nacionais ou internacionais não são muito

comuns na pesquisa em Educação, não só no Brasil, por sinal, isso é uma característica global.

Chamo atenção para isso porque a inserção local não tem a ver apenas com o que estudamos, senão com o quanto alcançamos, especialmente na difusão desse conhecimento.

Estou colocando essa questão para buscar olhar para o último capítulo dessa história, que é um debate feito no ano passado pelo CTC, na aprovação do novo instrumento avaliativo, daquilo que chamamos de ficha de avaliação para o quadriênio, que começou agora em 2025, vai até 2028, e cuja avaliação é em 2029. Ali tivemos um debate importante, que se iniciou já em 2023 e foi concluído em 2024, sobre um item, especificamente, que é o 3.2, e que se denomina: "Inovação, transferência e compartilhamento de conhecimentos".

O debate que tivemos é se deveria ser esse o nome ou se deveria ser "Inovação e Extensão". Nós nos posicionamos junto com alguns outros colegas nessa segunda possibilidade, que o item deveria se chamar "Inovação e Extensão". Um espaço na ficha de avaliação, no instrumento avaliativo, onde cada um dos programas de pós-graduação — das 50 áreas avaliativas, são hoje mais de 4.600 programas — pudessem ser avaliados a partir, de um lado: da sua dimensão inovadora, tanto na formação quanto na produção de conhecimentos; e de outro: na extensão. Eu já vou detalhar, ou tentar mostrar um pouco o que estamos entendendo por extensão aqui. Todavia, essa posição foi derrotada. Nós não conseguimos convencer a maioria dos conselheiros, membros do CTC, e outro título foi aprovado para esse item: "Inovação, transferência e compartilhamento de conhecimento".

Não tenho dúvida, professora Gabriela, de que o que faltou a boa parte dos colegas, com todo respeito aos meus colegas coordenadores de área que são membros do CTC, foi letramento acerca da extensão: não conseguiram compreender o que é extensão, de um lado, e de outro lado, um preconceito com a ideia de extensão. "Aqui nós fazemos pesquisa, amigos, esse negócio de extensão não é aqui não. Isso é outro lugar da universidade." Nós

fazemos pesquisa para saber e para dar a saber, portanto, nós transferimos conhecimentos. Isso é fundamental! A ideia original no desenho que veio da diretoria de avaliação para a discussão do CTC era "Inovação e transferência de conhecimentos"

A partir desse debate foi acrescentada a expressão compartilhamento de conhecimentos. É bom, mas é insuficiente. É bom, mas não é tão bom. A bem da verdade, é muito pouco diante do que significa o desafio e o avanço necessário a ser feito na direção da inclusão ou da articulação da extensão na expressão constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Bem, claro, houve consenso na segunda parte do debate que é o forte incentivo a que todas as áreas constituíssem indicadores, porque acho que todos sabem, mas, de qualquer maneira, é importante reforçar, desde o ciclo quadrienal passado, o Conselho Técnico-Científico definiu por uma padronização da ficha de avaliação, em termos de quesitos e itens. Porém, os indicadores, que são efetivamente as questões feitas aos programas para coletar os dados para avaliação, estes são de responsabilidade de cada uma das áreas. E ali ficou aprovado o incentivo para que as áreas constituíssem indicadores ou subitens, como alguns preferem chamar, focados na extensão, cobrando elementos da extensão, como nós, por sinal, fizemos (já vou mostrar adiante).

Então, de qualquer maneira, isso é para resumir a história de onde nós chegamos. Infelizmente, até 2029, a nossa ficha de avaliação, padronizada nacionalmente, não conta com a expressão extensão. Algumas áreas, como é o caso da Educação, têm indicadores onde explicitamente a expressão projetos de extensão, atividades de extensão aparecem, mas outras áreas não. Bem, como é que estamos entendendo essa ideia da extensão na pós-graduação em Educação?

Espero ter deixado claro na apresentação até o momento, que não há consenso sobre isso no âmbito da gestão do SNPG. O próprio Programa de Apoio à Extensão na Pós-Graduação (PROEXT-PG) que a professora Gabriela há pouco relatava, a

experiência aqui da Unifesp, passou ao largo do CTC. Ele é um projeto da Diretoria de Programas e Bolsas (DPB) da Capes, não é um projeto da Diretoria de Avaliação da Pós-Graduação. E boa parte, não vou dizer tudo, uma boa parte da política de pós-graduação está mais vinculada a essa segunda do que à primeira — claro que a primeira, a DPB, é que tem o dinheiro, é dona do cofre. Hoje, o querido professor Luiz Antonio Pessan é o diretor da DPB; naquela época, era o professor Laerte Guimarães Ferreira Júnior, o diretor: me lembro do professor Laerte, no CTC, indo dar um informe do PROEXT-PG, mas isso não foi pauta do CTC. Mas, como é que você cria um programa de financiamento da extensão sem articular isso com a avaliação da pós-graduação?

Vejam, temos um problema. Mas, vou fazer um pequeno parênteses aqui: temos um problema no Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil. Inclusive, alguns colegas, e aí eu quero registrar uma crítica muito bem fundamentada do querido Luciano Mendes de Almeida, quando ele dizia: "O Brasil só tem uma política de pós-graduação, que é a política de avaliação da pós-graduação". Eu divirjo parcialmente, não é a única, mas seguramente ele tem razão em apontar que é uma das mais importantes. E não é necessariamente bom que seja assim, porque tudo passa de alguma maneira pela avaliação da pós-graduação. Agora nem tanto, mas alguns poucos meses ou anos atrás, o ex-presidente, professor Luiz Roberto Liza Curi, inclusive, ao afirmar que a Capes tem poder excessivo sobre a pós-graduação, estava se referindo especificamente ao poder avaliativo e regulatório que a agência tem. Bem, ainda que seja excessivo o peso da avaliação na definição da política de pós-graduação, por outro lado, é justamente essa política de avaliação que tem garantido um sistema organizado e de qualidade como nós temos no país, e que é invejado por boa parte do mundo.

Logo, é curioso criar um programa de fomento, voltando ao ponto, como o PROEXT-PG, sem dialogar com a avaliação, porque é a avaliação que vai induzir, como vamos mostrar daqui a pouco, o comportamento do programa, porque avaliação tem tido esse

escopo, uma vez que é uma avaliação com consequências. Não estou dizendo que é bom que assim seja, só estou reconhecendo que há 40 anos o sistema funciona assim, desde que criamos a avaliação da pós-graduação, lá em 1980, mais de 40 anos, que é uma avaliação com consequências, pois o instrumento avaliativo e a lógica avaliativa induzem — estou olhando para a Maria Angélica, que é uma das maiores especialistas em avaliação que eu conheço, em avaliação educacional — elas induzem comportamentos. Ora, é um pouco como você chegar na sala de aula e falar para o aluno: "Semana que vem tem prova, vai cair os pontos 1, 2 e 3". Você vai estudar o 4 e o 5? Não vai! Porque estou dizendo que vai cair o 1, o 2 e o 3 e que tem consequências. Se não tem consequências, você talvez nem estude. Se você não tiver nota tal, você não vai passar de ano, não vai aprovar na disciplina. Então, é uma avaliação com consequências, estou induzindo o comportamento. A avaliação na pós-graduação é parecida com isso.

O resultado dessa avaliação tem impacto decisivo na quantidade de bolsas, na quantidade de recursos, na possibilidade de disputar editais, de se localizar e crescer dentro do sistema. Agora, você cria um programa de fomento. O que quer dizer isso? Você está incentivando. Isso aqui é importante, vou botar dinheiro aqui. Ótimo. Mas não articula com quem vai avaliar isso, que pode ou não valorizar. Aí, vejam. Me lembro de… que data é mesmo o edital do PROEXT? 8 de novembro de 2023. Um mês depois, em dezembro de 2023, nós aprovamos a ficha 2029. Essa ficha foi reorganizada e no começo de março de 2024 tivemos a aprovação da versão final da parte padronizada da ficha. Essa que vai ser publicada agora, porque depois, ao longo de 2024, ficamos só elaborando os indicadores.

Ora, já existia o PROEXT-PG, não estava ainda implementado, mas, em março, por exemplo, as universidades já sabiam que tinham sido aprovadas, ou até eventualmente já tinham recebido o recurso, para começar, segundo o calendário que a professora nos mostrou aqui, mas a ficha resolve não incluir a extensão no item, apesar de ter um programa de fomento para isso. É esse

descasamento, essa desarticulação que nos preocupou. Então não há consenso sobre isso, mas desse lugar da coordenação diária da Educação, entendemos a extensão como uma ação que coloca a universidade em relação direta e cooperação mútua e direta com a sociedade. Isso significa olhar a extensão como uma via de mão dupla ou de múltiplas mãos. Às vezes não são só duas, são mais do que duas, múltiplas mãos. O conhecimento vai daqui para lá, vem de lá para cá, são conhecimentos distintos, são formas distintas, são experiências distintas. Nós não vamos lá na comunidade para levar o resultado da pesquisa na universidade, no programa, apenas. Isso é bom, isso é importante, mas nós vamos lá para aprender também. Nós vamos lá para ter outras percepções, para perceber outros problemas.

Isso significa que a ideia de extensão proporciona, então, que o conhecimento rompa os muros e chegue à sociedade, mas que possamos compreender que não existe um conhecimento único, legítimo ou superior, e que, portanto, os conhecimentos da sociedade, das diferentes formas, no nosso caso aqui da Educação, de perceber o fenômeno educacional, são fundamentais. Não por acaso, somos constantemente cobrados, a pós-graduação como um todo, e a pesquisa também, em geral, sobre o grau de distanciamento que temos nos nossos objetos de investigação e que vão gerar a formação de mestres e doutores aqui na pós-graduação com as demandas da realidade.

Constantemente, as pessoas vêm nos cobrar. Nós formamos, no Brasil, aproximadamente, entre 4 mil e 5 mil mestres e doutores em Educação todos os anos; mais uns 3.500 formados na área de Ensino, que é uma outra área avaliativa; mais a quantidade de mestres e doutores formados em outras áreas: História, Sociologia, Filosofia que, eventualmente, também são pessoas que são professoras da educação básica, para ficar no exemplo. A ampla maioria desses mais de 10, 12, 15 mil formados todos os anos e que têm alguma relação com a educação básica, são pessoas que estão inseridas no cotidiano das escolas. E aí, volte à pergunta: mas por que as escolas continuam tendo problemas? Porque o problema, de

fato, é mais complexo do que conseguimos capturar aqui. Mas, de fato, a crítica procede em alguma proporção, que é: nós temos muito preconceito na pós-graduação, especialmente nas Humanidades, mas em algumas outras áreas também, com o conceito de pesquisa aplicada. Então, nós também precisamos rever, pensar um pouco o que significa o nosso papel formativo.

Não tenho dúvida de que poderíamos melhor muito essa articulação entre o que nós desejamos pesquisar ou formar e por meio da pesquisa, nos mestrados e doutorados em Educação, se tivéssemos uma entrada mais significativa, uma articulação mais significativa entre extensão e pesquisa na pós-graduação.

Nesse sentido, tomamos esse eixo como um conjunto de elementos para pensar os indicadores avaliativos que vão aparecer na sequência e como estamos incorporando a extensão como parte da avaliação da pós-graduação. A ideia de pensar que, como disse antes, todo programa tem por tarefa formar um pesquisador ou um profissional — quer dizer, formar para a pesquisa ou por meio da pesquisa. Logo, um bom programa deve colocar os problemas sociais como centro das suas preocupações. Nós não estamos formando qualquer pessoa e não estamos formando as pessoas para o seu próprio deleite, claro que nós queremos pessoas, os humanos cada vez mais humanos, no sentido de cada vez melhor formados, mas nós queremos que essas pessoas sejam consideradas cada vez melhor formadas porque estão cada vez mais conectadas com a realidade social, com os problemas sociais.

Um bom programa de pós-graduação desenvolve pesquisa inovadora, não apenas no sentido tecnológico do termo, podendo também ser pesquisa inovadora no sentido de buscar conhecimentos que façam a roda do conhecimento girar, consigam trazer para o universo formativo objetos, abordagens, teorias, métodos que consigam trazer novas formas de compreender aqueles fenômenos. Um bom programa mais do que transfere conhecimentos, socializa conhecimentos; entende que o conhecimento não é apropriável no singular, não é apropriado no privado. Um bom programa aprende com outras formas de

conhecimento, consegue compreender que o conhecimento não é único e que ainda que trabalhemos dominantemente, e esse é o nosso objeto, trabalhamos com conhecimento científico, pois estamos falando da formação por meio da pesquisa e ou para a pesquisa, mas um bom programa aprende com a sociedade e entende que a sociedade não é apenas um lugar aonde vamos buscar informação.

Recentemente, estava conversando com uma Secretária de Educação de um município que criou, no próprio município, uma espécie de comitê de ética para autorizar os projetos de pesquisa a coletarem dados nas escolas. Eu falei: "Mas a universidade já tem um comitê de ética!". Ela falou: "Mas o comitê de ética de vocês não cabe a nós. A ética de vocês é outra." Aqui nós não aceitamos, em hipótese nenhuma, pesquisa desvinculada ou descompromissada com o social, com a realidade da escola. Eu não sei, estou achando que tem um excesso de burocratismo nisso, mas, por outro lado, entendo a posição dela. Vocês vêm aqui, coletam dados, vão embora, publicam seus *papers* e nós continuamos aqui com os nossos problemas. Portanto, um bom programa coloca a extensão como uma estratégia importante para a ampliação dos seus impactos na sociedade. Essa questão do impacto já vai aparecer de volta em minha fala.

E como é que nós ficamos, então? Bem, dado um pouco dessa história e desse entendimento, e dado o fato de que o CTC aprovou um item, o 3.2, "inovação, transferência, compartilhamento e conhecimentos", lá nós criamos dois indicadores. A implementação, o primeiro deles, diretamente vinculado à extensão. Esse indicador, o 3.2.1, é só da área da Educação, cada área tem o seu. Esse indicador é voltado especificamente para analisar a extensão: "Implementação dos projetos de extensão desenvolvidos pelos docentes permanentes do programa de pós-graduação", observando a articulação dos projetos de extensão aos projetos de pesquisa. Claro, porque também não estamos falando de toda e qualquer extensão. A extensão é maior do que isso. A extensão que nos interessa aqui na pós-graduação é aquela que tem

uma vinculação com a pesquisa desenvolvida no programa. Nada impedindo, pelo contrário, incentivando que os docentes desenvolvam outros projetos para além do programa também. Buscamos saber sobre o alcance dos projetos de extensão na sociedade, e qualidade da socialização dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, o quanto há inserção no tecido social desse projeto de extensão, há envolvimento de outros segmentos da universidade e ou da sociedade no desenvolvimento dos projetos de extensão. Isso é no sentido mais amplo do programa. Então, são esses os três elementos que vamos observar.

Também não tivemos consenso, internamente na área, sobre quais seriam esses tópicos. Todos concordaram com a ideia de que deveríamos ter um indicador indutor de uma política de extensão. Todo programa de projeção, mais do que projetos, devem ter uma política de extensão. Mas ela deve ser cobrada com que tipo de elementos? E aí a lista passava de dez itens. Algumas pessoas tinham um grau de detalhamento excessivo, então conseguimos resumir para os mínimos três que deram consenso. O programa pode e deve desenvolver e demonstrar mais, mas minimamente isso.

Criamos também um outro indicador que está mais vinculado à ideia de transferência de conhecimento, mas que, como está no mesmo guarda-chuva, aqui apresento: "Ações de transferência e/ou compartilhamento de conhecimentos promovidos pelo PPG, considerando as repercussões dos trabalhos de conclusão de cursos na sociedade, ou o desdobramento da produção intelectual derivada das pesquisas desenvolvidas pelo PPG na sociedade". Vejam que, no primeiro caso, de fato, é a extensão. Nós queremos ver o movimento, a via de mão dupla ou múltiplas mãos. No segundo, tem a ver mais com o conceito de transferência de conhecimento mesmo. Como o nome do item é transferência de conhecimento, não seria possível não ter um indicador que tratasse disso.

E ainda criamos, e aqui tem um elemento que acho que, se conseguirmos fazer um letramento da extensão e um letramento do impacto, teremos chance de avançar muito sobre essa articulação na área da Educação e, quiçá, na pós-graduação como um todo. O

CTC decidiu, no ano passado [2025], em outubro, se não estou enganado, que todas as áreas deveriam ter pelo menos um indicador que cobrasse os chamados "casos de impacto". Isto é, mais do que escrever sobre impacto, como era até hoje, o programa deve demonstrar elementos ou buscar alguns casos, casos entendidos como processos, pessoas, produtos, ações, que articulem elementos distintos e cujos resultados geraram alterações positivas na sociedade. Esse é o conceito de impacto, a geração de alterações ou de mudanças positivas na sociedade.

Aqui, como aparece no texto, casos de impacto gerados pelo programa no quadriênio 2025-2028, é a avaliação de 2029, podendo-se selecionar produtos intelectuais, bibliográficos, artísticos, culturais, técnicos, tecnológicos, processos e resultados de projetos de desenvolvimento, de pesquisa e de extensão priorizando-se casos que sejam resultados da ação coletiva do programa em quantidade proporcional ao tamanho do programa, porque programas maiores terão que apresentar seis casos; programas intermediários, quatro casos; e programas menores, dois casos.

Então, a ideia é que o programa mostre, detalhe, por exemplo, um projeto de pesquisa que tenha um braço de extensão, ou um projeto de extensão que teve um braço de pesquisa, vinculado obviamente ao programa, em que, além de alunos, docentes também tenham tido envolvimento, que tenha gerado determinado tipo de ação na sociedade, determinado tipo de produto intelectual. Um caso é uma sequência, fico pensando, por exemplo, uma pesquisa sobre a política nacional do livro didático, que um docente conduz. Ali ele tem um conjunto de orientandos, que estão pesquisando o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), nas suas diferentes dimensões, por exemplo. O caso do ensino médio, a reforma do ensino médio, talvez seja o mais emblemático. Tem lá um docente pesquisando, discentes estão fazendo suas dissertações e teses sobre isso; articuladamente, há um projeto de extensão que acompanha as escolas estaduais na implementação do novo ensino médio, na avaliação crítica, na perspectiva da pesquisa, mas também propositiva na perspectiva

extensionista. A ideia é que o PPG relate esse caso, que vai de um projeto de pesquisa, passa por um projeto de extensão, olha as dissertações e teses e respectivas ideias defendidas, os artigos derivados, os planos de trabalho executados, enfim, na extensão.

Acho que aqui, claro que o caso de impacto pode ser estritamente acadêmico, estritamente de pesquisa, é o programa que vai escolher, mas, também é claro que vai depender do critério que o avaliador vai adotar, que a nova coordenação de área vai construir. Mas eu olharia com cuidado e daria, vamos dizer, uma notinha maior para aqueles casos de impacto com maior inserção social. E, portanto, um projeto de extensão vinculado pode ser algo que auxilie.

E para onde ainda podemos ou devemos caminhar? Bem… a última estratégia que aqui está, o PROEXT-PG já se trata disso, de alguma maneira. Todavia, acho que ele… se eu pensar em uma universidade desse porte, como a Unifesp, que tem 63 programas de pós-graduação, que conseguiu, de uma maneira muito interessante, convidar todos, ainda que nem todos tenham apresentado proposta, mas, então, a professora Maria Angélica Minhoto, que coordena essa dimensão aqui no programa de pós-graduação, conseguiu os 20 mil reais. Isso é bom? Claro que é. Um pouco… E a culpa não é da Pró-Reitoria da Unifesp, estou pensando no PROEXT-PG. É claro que acho que, para quem nunca teve nada, a Capes nunca teve um edital dessa natureza, é um bom começo, mas é um começo que esperamos que cresça.

Então, o incentivo passa, no caso da pós-graduação, por duas dimensões, sempre. De um lado, pela avaliação, de outro, pelo financiamento. Na avaliação, estamos compondo, pelo menos na área da Educação, indicadores para cobrar isso. Porque aí o colega vai falar assim: "Mas você está me cobrando isso, mas não tem recurso". Tem, sim, tem o PROEXT, é pouco, mas tem. "A minha universidade não dá recurso para isso" Sim, mas a instituição pode disputar o edital do PROEXT-PG.

O programa de pós-graduação, lá na ponta, mais do que a avaliação, deveria cobrar um perfil distinto do que significa ser

docente da pós-graduação. Hoje, para credenciar um docente, na ampla maioria das instituições, salvo uma ou outra, em todas as áreas de conhecimento, estou dizendo instituições de ensino superior, porque algumas são só de pesquisa, usualmente o contrato do docente é para atuar na graduação. Atuação na pós-graduação é por credenciamento, a pessoa faz se quiser, ninguém é obrigado a atuar na pós-graduação. Claro, isso é diferente do que é uma instituição de pesquisa, é diferente de alguma outra instituição também; mas na ampla maioria, somos contratados, concursados ou contratados para atuar na graduação, nos credenciamos na pós-graduação. Mediante o quê? Mediante um perfil que cobra não uma dimensão nossa de sermos bons formadores, mas uma dimensão de sermos bons pesquisadores.

A dimensão inserção social, extensão, ninguém olha. Ah, o Ângelo é um super extensionista, está aqui na universidade há 20 anos fazendo extensão. Isso ajuda em que na hora de ele entrar na pós-graduação? Em nada! Ao contrário, pode inclusive atrapalhar. "Ah, se ele faz tanta extensão, não vai ter tempo para pesquisa. E, portanto, isso não cabe aqui no programa". Veja, é claro que ninguém pode ser professor de pós-graduação se não faz pesquisa. Ok, isso estamos entendidos. Mas acho que deveríamos repensar um pouco o que significa ser professor de pós-graduação e, portanto, qual é o perfil demandado. Tenho acompanhado isso muito de perto, por óbvio, pelo dever de ofício, e tenho visto muitos editais de credenciamento dos programas.

O foco não é uma seleção de professores, é uma seleção de pesquisadores. A pergunta é, necessariamente um bom pesquisador é um bom professor? É claro que também, por outro lado, dificilmente alguém vai ser bom professor da pós-graduação se não for bom pesquisador. Mas ser só bom pesquisador, não garante nada. Eu preciso de mais. Então esse mais, onde entra essa dimensão, da inserção social da extensão me parece algo importante.

E, finalmente, acho que podemos pensar, e temos mais flexibilidade na pós-graduação para isso, pensar estratégias de, não gosto da expressão curricularização da extensão, mas de creditação

da extensão na estrutura curricular da pós-graduação. A curricularização da extensão dá a ideia de que a extensão virou ensino. E extensão é extensão, ensino é ensino. Então, prefiro a ideia de que a trajetória formativa do estudante, já na graduação, constituída de alguma maneira com a ideia da extensão próxima, mas na pós-graduação ainda não, deve conter diferentes elementos. Nós creditamos no currículo da pós-graduação atividades de pesquisa para além das atividades de ensino, isto é, para além das disciplinas, o feitio, a elaboração da dissertação ou da tese, a participação nos grupos de pesquisa, atuação nos laboratórios, isso é contabilizado, há carga horária para isso, depende de cada programa, claro, mas, via de regra, é assim.

E temos, em boa parte dos programas, das mais diferentes áreas, outras atividades complementares, atividades formativas, e quaisquer outros penduricalhos, para valer carga horária para o estudante na formação. Ok, não há nada de errado nisso. O curioso é que eu nunca vi extensão com essa expressão, como um elemento que possa ser creditado no processo formativo, na integralização curricular de um estudante de pós-graduação. Acho que esse pode ser um passo, aí temos uma fronteira, deve haver exemplos, já deve ter universidades, deve ter programas mais avançados nessa dimensão, mas, institucionalmente, do que eu vi na área da Educação, ainda não encontrei nada parecido. Acho que aqui tem um caminho, portanto, para avançarmos, e acho que com isso eu termino. Agradeço muito o convite, a possibilidade de diálogo com vocês. Sigo à disposição para mais algumas questões ou debates que julgarem adequados. Obrigado!

Debate

Jorge Luiz Barcellos da Silva

Obrigado, professor Ângelo! Procurando aproveitar as ponderações apresentadas, podemos abrir uma rodada para trocar impressões e também apresentar algumas das dúvidas que temos.

Essa temática envolve, a meu ver, uma discussão sobre a própria universidade, porque, quando falamos em pós-graduação, é difícil não pensar também na graduação. Nosso evento está voltado à pós-graduação, mas o tema inevitavelmente nos leva a questões mais amplas. Podemos, então, abrir uma rodada para ouvir questões, dúvidas e comentários. Passo a palavra à professora Angélica, que levantou a mão.

Maria Angélica Pedra Minhoto

Bom, muito obrigada a todas as pessoas que estão nos acompanhando presencialmente e também pelo nosso canal do YouTube! Quero, em primeiro lugar, agradecer muito pelas duas exposições. A professora Gabriela nos apresenta a trajetória do PROEXT-PG em nossa instituição e mostra como a atual gestão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, assim como a própria universidade, vem conduzindo de maneira bastante colegiada suas políticas, programas e projetos institucionais. Penso que a Unifesp tem avançado também nos modos pelos quais operacionaliza essas iniciativas. Os processos descritos permitem mobilizar a potencialidade de nossos pesquisadores e estudantes e envolver a comunidade universitária na construção de um programa como esse. Gostei muito de conhecer esse percurso. A exposição do professor Ângelo também é muito importante, inclusive para além dos programas de pós-graduação em Educação. Sua fala oferece uma perspectiva mais ampla sobre o lugar da extensão na pós-graduação, que ultrapassa as questões específicas de nossa área. As duas apresentações nos oferecem, portanto, bastante matéria para a discussão desta manhã.

A partir do que ouvi, gostaria de fazer algumas reflexões e talvez algumas provocações para continuarmos o debate. A primeira, professor Ângelo, diz respeito à desarticulação mencionada em sua fala. Parece haver diferentes compreensões sobre o lugar da extensão na pós-graduação, inclusive entre os próprios programas e no interior da Capes, como revela a

desarticulação entre suas diretorias. Se também encontramos dificuldades dessa natureza no interior das universidades, parece-me importante considerar que elas estão presentes na própria Capes, uma instância indutora das políticas de pós-graduação e que também realiza uma reflexão crítica sobre esse processo. Isso me leva a pensar no futuro: como avançamos a partir daqui? Algumas possibilidades já foram mencionadas, mas precisamos pensar em formas de promover maior articulação no interior da própria Capes e de transformar os avanços que estamos acompanhando na atual gestão em uma política com maior estabilidade institucional.

Passamos por um governo anterior, o do ex-presidente Bolsonaro, em que assistimos à destruição de muitas políticas e instituições. Essa experiência mostrou que, mesmo no interior de uma determinada gestão, é preciso pensar em mecanismos que assegurem maior estabilidade às políticas. Por isso, essa desarticulação no interior da Capes me preocupa quando pensamos nas possibilidades de avançar nessa agenda. Há também uma questão histórica importante. Se retomarmos a formação da universidade moderna e a autonomia que a caracterizou, podemos pensar, por exemplo, no modelo humboldtiano, que concebia a formação dos sujeitos por meio da cultura e da pesquisa, mas mantinha certa distância em relação a questões que hoje associaríamos a uma relação mais próxima com a sociedade. Isso se modifica, em alguma medida, com o modelo norte-americano de universidade, que incorpora de maneira mais direta necessidades e problemas sociais. Para alguns, essa aproximação pode representar uma ameaça à autonomia universitária. Não necessariamente. A universidade pode receber as demandas presentes na sociedade e reelaborá-las segundo suas próprias formas de produção do conhecimento.

A universidade não precisa responder imediatamente às demandas que recebe. Ela realiza mediações, submete essas questões à pesquisa e ao pensamento crítico. Ao mesmo tempo, precisa manter relação com os problemas complexos da sociedade.

A extensão me parece abrir uma possibilidade muito interessante justamente nesse sentido: ela coloca a produção científica diante dessa complexidade. Em vez de diminuir a potencialidade da pesquisa científica, pode ampliar os problemas com os quais ela precisa se defrontar. Gostaria também de retomar uma questão mencionada anteriormente: muitas vezes encontramos as palavras inovação, transferência de conhecimento ou compartilhamento de conhecimento, mas a extensão não aparece nomeada. E talvez precisemos discutir também o que entendemos por inovação. O conceito está longe de ser tão evidente quanto às vezes parece. O que caracteriza, por exemplo, uma inovação tecnológica? Qual é a sua relação com a ciência? Em que condições ela depende da produção científica? Ao mesmo tempo, falamos muito menos de inovação social e de tecnologias sociais. Essa é outra dimensão que merece atenção, porque envolve conhecimentos e práticas capazes de contribuir para o enfrentamento de problemas sociais e educacionais e se relaciona diretamente com aquilo que estamos discutindo aqui: a formação humana.

Há muitas outras questões, mas vou me concentrar em uma pergunta, pensando especialmente na sua fala, professor Ângelo. Na avaliação da pós-graduação, sobretudo em nossa área, é importante considerar os efeitos da cooperação entre universidade e sociedade a partir dos próprios programas. Podemos identificar experiências e casos de impacto. A questão que me interessa é outra: como transformar isso em parte do projeto acadêmico de um programa de pós-graduação e, além disso, traduzi-lo em um plano de ação? Faço essa provocação porque este Ciclo também tem essa perspectiva. Ele recupera experiências e discussões já realizadas, mas nós, no Programa de Pós-Graduação em Educação, queremos também olhar para o futuro. Falo aqui como coordenadora do PROEXT-PG, mas acredito expressar uma preocupação compartilhada por vários colegas do Programa. Queremos pensar em uma política de extensão para o PPGE, e isso envolve discutir nosso projeto acadêmico e formular um planejamento para a extensão. Temos ações e casos de impacto muito importantes, mas a construção de uma política exige

outro movimento: reconhecer o que já está presente em nosso cotidiano, identificar atividades que muitas vezes os próprios colegas não reconheciam como extensão, articulá-las e definir compromissos institucionais. E isso não depende apenas do Programa. Depende também da universidade, que precisa reconhecer e valorizar essas atividades, e das agências, que precisam criar condições de financiamento. Gostaria que pudéssemos aprofundar um pouco essa questão: como passar de um conjunto de experiências e iniciativas para uma política de extensão efetivamente incorporada ao programa de pós-graduação? Me desculpem se me alonguei, mas as duas exposições suscitaram muitas questões. Obrigada, professor Ângelo. Se puder voltar à tribuna, depois podemos abrir uma nova rodada. Não é, Jorge?

Ângelo Ricardo de Souza

Obrigado! Anotei o que você falou aqui, Angélica, mas é muita coisa. Vocês não vão conseguir falar de tudo, não. É outra palestra… se me derem outros 40 minutos, quem sabe? Essa última questão, que efetivamente é a questão que você coloca e que é de fundo, e é bem complicada e fulcral. Deixa contar uma "historieta" de casos reais que temos para tentar, analogamente, pensar o problema. Temos quase 200 programas de pós-graduação em Educação no Brasil, em todos os estados da federação; somente mais duas áreas têm programas em todos os estados, três áreas no total, e nós somos uma delas, e, portanto, em todas as realidades. Ainda assim, tem muitos espaços que não têm, infelizmente, oferta de pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Mas, por exemplo, quando vou ao Norte ou no diálogo com coordenadores e professores e comunidades acadêmicas dos programas de pós-graduação da região Norte, com razão, os colegas apresentam a seguinte questão: a avaliação não captura a Amazônia; a avaliação não captura a realidade social, ambiental, econômica, as dificuldades e as virtudes do que é fazer pós-graduação, formação de mestres e doutores na Amazônia. E é

verdade, é verdade. Até porque o instrumento avaliativo é padronizado. Não importa se o programa está lá na enchente, agora no calor extremo do Rio Grande do Sul, ou se está lá na Amazônia — o instrumento avaliativo é o mesmo. Se deveria ser assim ou não, podemos até abrir esse debate, mas o fato é que é o mesmo instrumento. E, de fato, essa reclamação procede.

Todavia, temos lutado já, há bastante tempo, para garantir que um programa de pós-graduação seja avaliado e seja bem avaliado, tecnicamente falando, com um resultado que também seja positivo, diante daquilo que ele se propõe. Claro, considerando que se deve cumprir minimamente um conjunto de requisitos que o identificam como um programa de pós-graduação. O que significa formar um mestre ou um doutor? Minimamente, temos que ter um acordo sobre o que significa isso na área. Dado isso, cada um tem o direito de ter sua identidade. E aí, se a pessoa está lá em Rio Branco, no Acre, ou em Manaus, em Belém, em Passo Fundo, em Pelotas, em Curitiba, ou está aqui em Guarulhos, os elementos que são próprios a essas regiões têm que aparecer.

A questão é que, quando vou ler o relatório do PPG — e eu leio muitos relatórios, por dever de ofício, relatórios dos programas —, é curioso que, seja pela indução do próprio sistema de avaliação, seja pela nossa formação, nossa, eu digo, coletiva, de o que significa "estudar para a prova", os relatórios dos programas do Norte são iguais aos do Sul, que são iguais aos do Sudeste, que são iguais aos do Nordeste.

Costumo brincar, [analisando o relatório de um PPG do Norte] é a UERJ do Norte, é a UERJ do Sul, porque a UERJ é o programa na área da Educação que há mais tempo tem a nota 7, o PROPED-UERJ. "Se deu certo pra ele, vai dar certo pra mim". Como os relatórios são públicos, os colegas leem [o relatório do PROPED-UERJ]. "Vou adaptar para cá." E aí, a identidade some. Eu não entendo de fato tanto da Amazônia, mas você precisa me contar dela. Eu não entendo da Caatinga, mas você precisa me contar dela. O curioso é que existem dois campos fundamentais no processo de avaliação que os programas não prestam muita atenção. Um chama histórico

e contextualização do programa. Todos os meus avaliadores têm uma tarefa zero que é ler esse texto. Ele tem que localizar, antes de qualquer coisa, de onde vem esse programa, em que contexto ele está inserido. E dois, o outro campo 1.1, no qual o programa apresenta o seu desenho pedagógico. Quais são os objetivos dele? E ali, especialmente nessa segunda parte, é impressionante a quantidade de textos iguais, iguais ou muito parecidos.

Bom, claro que, por outro lado, também é razoável imaginar que formar um mestre em Educação em Guarulhos, ou em Curitiba, vai ter muitos elementos comuns — e aí, é razoável que os textos também sejam parecidos, em alguma proporção. Mas por que eu estou chamando atenção para isso? Porque o elemento central da questão que a Angélica levanta tem a ver com a identidade; porque a extensão tem a ver diretamente com a identidade. E eu já tentei mostrar que a pesquisa em Educação também tem muito a ver com a identidade, porque tem muito a ver com o território. As dificuldades que o povo de São Paulo passa com a política educacional estadual no momento, ela tem cores que o Paraná talvez conheça, dado o fato de que o Secretário de Educação atual era do Paraná até pouco tempo atrás — mas que outros estados que vão ter problemas às vezes mais graves, ou menos graves, talvez não conheçam.

Então, pesquisar o ensino médio, para ficar em um exemplo, em São Paulo, tem peculiaridades, ainda que tenha similitudes com outros estados; esse elemento tem que aparecer. Bom, dito isso, vou para a tua questão, que tem a ver com o projeto pedagógico. Por que casos? Porque nós cansamos de ler política sem resultado; a política… e aí é isso, porque a pessoa diz como é que ele vai fazer, e aí ele, desculpa usar a expressão, ele vai copiar a UERJ, deu certo lá, vai dar certo aqui. Não, não, não! Primeiro, não precisa copiar a UERJ, você precisa desenvolver a política diante do seu perfil, da sua identidade, da sua história, do seu contexto e do seu projeto pedagógico. Eu quero ver o caso — não precisa ter 50 mil casos, não é volume — é impacto, é qualidade, é promover alterações significativas na sociedade, que é para isso que estamos formando.

Bem, aí tem a outra questão que eu gosto demais desse debate, que é sobre o conhecimento desinteressado.

O papel desinteressado na educação é algo polêmico, fora dela é absurdamente polêmico. Quem está fora da educação, do ponto de vista da área temática da Educação ou da área de conhecimento da Educação, tem muita dificuldade de compreender que a educação não é um ativo econômico, não é um ativo de desenvolvimento. Ah, educar para quê? Educar para desenvolver economicamente. Não, não, a criança estar na escola é tão ou mais importante do que o resultado que a escola vai fazer com ela. O processo da educação é mais decisivo que o resultado. Eu digo isso fora da educação, e as pessoas querem jogar a cadeira em mim, porque não entendem o que é isso. Se o processo não é mais importante que o resultado, é, pelo menos, tão importante quanto ele. Portanto, estar na universidade, estar na pós-graduação ou estar na educação básica é bom em si. Não é bom apenas porque isso vai gerar resultados aplicáveis, mas não nos esqueçamos — e aí está um pouco o problema — do que vai gerar.

O fato de entendermos que a escola desinteressada — para usar a expressão tão cara a Antônio Gramsci — é algo que perseguimos. A pergunta é saber: a sociedade está disposta a pagar por isso? É legítimo que ela pague? Ela paga por duas coisas — esse é um problema grave que precisamos de fato enfrentar e a aprovação não está fora disso — a sociedade paga pela creche. Isso aqui é uma creche. A escola é um lugar de acolhida. Hoje, seus familiares, os que estão aqui presentes, como a minha família também, está tranquila, porque sabe que eu estou bem cuidado — a Angélica e o Jorge estão me cuidando bem. Os seus familiares sabem, ele está lá na universidade, então está bem, está acolhido, está cuidado. Isso serve da creche mesmo, da educação de 0 a 3, até aqui no doutorado. Esse lugar, essa tarefa do cuidar que toda escola tem. A sociedade paga por isso e não reclama. Ultimamente ela até tem reclamado do ensino presencial, ela prefere a distância, mas enfim — o *on-line*, melhor dizendo, não a distância — esse é outro problema. E de outro lado,

ela cobra o resultado. E o exemplo do Secretário de Educação do estado de São Paulo hoje é talvez o mais emblemático.

Resultado é aquilo que eu consigo quantificar numa métrica externa, independentemente do que significa formar um humano melhor. E, no nosso caso, é quantos *papers* você gera, quanto impacto você gera. Eu não tenho problema com essa perspectiva sobre o que é o resultado, mas não é suficiente. Acho que temos… essa é um pouco a questão, temos nos fechado, e a área da Educação — com requintes de sofisticação, nesse caso — tem se fechado muito fortemente para a cobrança de resultados. A escola tem que dar resultado também. Claro que acho que são resultados diferentes, talvez desses que nos cobram, mas que faz sentido a sociedade nos cobrar o resultado porque é ela que paga essa conta. É legítimo que ela espere que um mestre formado aqui no PPG em Educação da Unifesp lhe dará algum retorno para além de ser uma pessoa melhor. É isso que eu quero dizer. Bem, e nesse sentido, a questão central da fala da Angélica está na expressão de qual é o projeto pedagógico disso.

E, para mim, é isso. É isso que eu pergunto para o programa. Qual é o projeto pedagógico? Inclusive, nós queríamos ter incluído no item 1.1 essa expressão. Projeto, de preferência, político-pedagógico, para não deixar dúvida para ninguém do que estávamos falando. Não posso dizer pedagógico, que dirá político-pedagógico. Mas está lá, currículo, proposta, que acho que, cada um no seu tempo, também as pessoas vão entendendo isso. Isso não é tão simples.

Pessoas muito sérias, muito comprometidas com a pós-graduação, muito progressistas em termos de pensar o que é o papel da ciência e da educação, por exemplo, não conseguem compreender que isso aqui [a pós-graduação] é uma escola que precisa de um currículo, porque são de outra área, porque fizeram doutorado num lugar, num tempo, em que a docência, o ensino, não era tão importante. Na verdade, não é importante para vários. Então, a pergunta é: nós temos um único jeito de fazer pós-graduação? Deve ser esse o único jeito para todos? Esse é um debate

complicado que virá agora, nesse próximo ciclo, com a proposta de mudança da resolução do Conselho Nacional de Educação. Porque não tem a ver apenas com a ressignificação do que é formar especialmente um mestre, um doutor, mas tem a ver com, por exemplo: pós-graduação necessariamente implica em pesquisa? Algumas áreas de avaliação entendem que não. Pensam que uma pessoa pode ser docente pela experiência profissional que tem, e ponto. Na verdade, a Portaria nº 81/2016 da Capes já permite que, nos programas profissionais, até 30% ou 40% do corpo docente pode ser constituído por não pesquisadores. Por pessoas que têm o conhecimento tácito, conhecimento profissional, praticado. Porque ele está formando um profissional aqui no mestrado, então a pessoa [docente] não precisa ser mestre, precisa ser profissional. No nosso entendimento, não. Na nossa área, pelo menos, não. Admitindo que em outras áreas isso possa fazer sentido.

Aqui o docente tem que ter — num programa profissional, por exemplo, num programa que tem um eixo — uma vocação de formação profissional, ele tem que conhecer muito do campo profissional, mas ele tem que ser um pesquisador daquilo, porque a formação, se não é para a pesquisa, pelo menos é por meio dela. Mas isso é o que está em questão no momento. Logo, qual é o mínimo? O que significa pós-graduação? Hoje, do jeito que algumas áreas ou algumas pessoas têm apontado, me parece que está havendo uma diminuição da compreensão do muro que separa *lato* e *stricto sensu*. O próprio "Reside PG", que é um programa para validar crédito da residência como crédito de mestrado, me parece que passa nessa direção, que é um *lato sensu* sendo convertido em *stricto sensu*. Claro que, para isso, é preciso exigir uma série de requisitos, dentre os quais a produção de uma dissertação. Logo, supõe-se que tem pesquisa, mas não necessariamente. Então, eu diria, a próxima década, essa década agora, é uma década de muitas definições e muitos embates. Mas, voltando ao ponto, esses elementos todos demandam uma articulação em cima da identidade do projeto pedagógico do programa.

Nós vamos cobrar, faltou dizer isso, também não era o caso naquele momento, mas a pergunta de Angélica provoca. Não é o caso que gerou mais impacto que se cobra. É o caso que gerou mais impacto articulado ao que o programa se propôs. Logo, o teu caso de impacto tem que ser diferente do meu, porque nós devemos propor coisas distintas; nossa realidade social é distinta; nosso público é distinto; nossa região geográfica é distinta, portanto, os casos devem ser distintos. Nós temos uma situação como essa hoje na avaliação de egressos, chamados egressos de sucesso. Teve um programa, no quadriênio passado, que indicou uma vice-governadora do estado como um egresso de sucesso. Não é um bom egresso de sucesso, porque o Programa de Pós-Graduação em Educação não tem como objetivo, salvo o melhor juízo, formar governadores. Se verificarmos a que o programa se propõe, não se propõe a isso. Se ainda fosse Secretária de Educação, quem sabe? Ainda assim, depende do que o programa se propõe. Agora, que bom saber que tinha uma vice-governadora, governadora, sei lá, que tinha mestrado em Educação. Isso é ótimo, mas não é um exemplo de um egresso de sucesso. Está aí a compreensão, ou melhor, o erro não é do instrumento avaliativo, porque ele diz claramente: Indique cinco egressos que o programa considera de trajetórias exitosas, considerando os objetivos de formação do programa.

Se o programa tem por tarefa formar professores da educação básica, você vai buscar pessoas que têm êxito nessa trajetória, no cumprimento desse objetivo, é disso que se trata. Se alguém vir e mostrar um egresso que é o presidente da república, que bom, mas não era essa a tarefa. E acho que essa é a chave, é copiar menos a UERJ — meus colegas da UERJ que me desculpem, porque eu adoro usar esse exemplo —, e ter mais clareza sobre a sua identidade. E é por isso que a construção de um projeto, uma política que articule extensão com a pesquisa e com a formação de mestres e doutores, tem que ser própria, tem que ser de cada um. Nada impede que troquemos experiências, devemos trocar experiências, mas como cada programa tem que ter sua identidade, há de ter sua identidade aqui também.

Jorge Luiz Barcellos da Silva

Obrigado, professor Ângelo!! Acho que podemos ainda fazer a consulta aqui aos presentes, e também àqueles que estão nos assistindo, se quiserem fazer algum tipo de questionamento. Estou dando uma olhada aqui. Pedro, por favor.

Pedro Cosmo — estudante do curso de Pedagogia da Unifesp e educador popular

Bom dia! Eu sou o Pedro, tenho 19 anos, curso Pedagogia aqui na Unifesp e estou no quinto termo. Primeiramente, é um prazer conversar com todos vocês e reencontrar a professora Angélica, que já foi minha professora. Queria falar um pouco da minha trajetória como professor e coordenador de um cursinho popular aqui dentro da própria Unifesp. Achei muito interessante quando o professor Ângelo falou sobre identidade, porque são poucos os projetos em que consigo perceber essa identidade de maneira tão clara. Quando penso no trabalho que desenvolvemos no cursinho, lembro de alguns projetos que temos construído. Temos um clube de leitura e estamos planejando oferecer cinema gratuito aqui na Unifesp aos domingos, quando normalmente o *campus* fica mais vazio. Acho que a presença da comunidade durante todo o processo faz muita diferença, e não apenas no momento de apresentar os resultados. Falo também como alguém que mora aqui no Pimentas: sentimos muita falta da Unifesp. Não queremos ser apenas "visitantes de galeria", que chegam, olham e dizem: "Olha, que bonito, isso é para a gente!". Queremos participar! Por isso, acho muito importante estar na universidade. Eu conversava com a professora Angélica, antes de começarmos, justamente sobre a importância de abrir a Unifesp e de podermos estar aqui dentro. Fui aluno da Escola Estadual Professora Lindamil Barbosa de Oliveira, aqui ao lado, e a primeira vez que entrei na Unifesp foi por causa de uma situação muito séria que aconteceu no CEU Pimentas que fez com que fôssemos transferidos para cá. Brinco que, depois disso, não quis

mais sair. Mais tarde, voltei pelo cursinho e a universidade passou a fazer parte da minha vida. Desde pequeno acompanhei a construção da Unifesp, suas mudanças e também toda a luta de estudantes e professores para fazer com que a universidade estivesse presente na comunidade. Esse "estar" é muito importante. Temos, inclusive, alunos do cursinho que depois ingressaram na própria Unifesp.

Alguns desses estudantes voltam ao cursinho para conversar com os outros alunos e contar um pouco de sua experiência na universidade. E eles mostram como esse "estar" faz diferença. Quando abrimos o portão da Unifesp e trazemos esses estudantes para cá, quando eles assistem às aulas em uma sala da universidade, muda a percepção. A universidade se torna algo tangível. A pessoa começa a pensar: "Eu posso estar aqui!". Talvez seja um pouco disso. Não sei quanto consigo acrescentar à discussão, mas gostaria de fazer uma pergunta sobre essa aproximação com as comunidades. Imagino que isso dependa muito da proposta de cada projeto e também do envolvimento dos docentes, mas gostaria de saber como essa aproximação vem acontecendo. Existem projetos que se desenvolvem efetivamente dentro das comunidades? E, principalmente, de que maneira a comunidade também participa e interfere na construção desses projetos? Acho que é isso.

Maria Angélica Pedra Minhoto

Pessoal, acho que essa pergunta vai diretamente para a professora Gabriela. E vou acrescentar à pergunta do Pedro outra questão enviada pelo *chat* por uma estudante que está nos acompanhando: ela pergunta se os alunos da pós-graduação também podem participar dessas atividades de extensão. Respondi brevemente que sim, mas acho que a professora Gabriela pode aproveitar para desenvolver melhor essa questão. A bola já está no ar, professora, agora é só chutar para o gol. Obrigada!

Gabriela Arantes Wagner

Pedro, obrigada pela pergunta! Sim, dentro do PROEXT-PG, temos 45 subprojetos. Temos alguns projetos, inclusive aqui deste *campus*, que são voltados ao ingresso nas comunidades. Dentro daqueles três eixos que eu mostrei para vocês, que foram formados a partir do nosso projeto, temos lá a capacitação, e um dos projetos, uma das áreas que se nota com maior evidência a indissociabilidade da comunidade para dentro da universidade, da universidade para fora, são aqueles projetos voltados às comunidades tradicionais, e temos esse trabalho bem consolidado na nossa universidade, então são três subprojetos que trabalham com comunidades tradicionais. E temos, inclusive, um projeto voltado à capacitação de docentes da atenção básica com pesquisa participativa, que conta com a participação dos alunos e do corpo docente para a melhoria da qualidade da educação ali naquela região.

É muito legal você falar disso, pois você está num cursinho popular! E um cursinho popular é uma ação extensionista. É uma das ações extensionistas mais bacanas dentro da nossa Pró-Reitoria de Extensão. Todos os nossos *campi* têm um cursinho popular. E sabemos o quanto impacta o conhecimento de quem está dentro da universidade para essas pessoas que querem ingressar. Talvez esse movimento que você como coordenador e professor de cursinho faça seja relevante, inclusive, já colocando uma pimentinha no projeto da professora Maria Angélica, de trabalhar com a pesquisa dentro dessa comunidade de cursinho — porque assim você consegue de fato medir o impacto daquilo que você tem trabalhado. E aqui já emendo a resposta da aluna.

Em ações como essa, dos cursinhos populares, para você que é aluna de pós-graduação, você tem aí uma pergunta de pesquisa, um modelo de pesquisa, e você pode trabalhar com um projeto de extensão e dentro de uma ação de extensão já consolidada. Acho que é um pouquinho por essa falta de letramento que as pessoas não entendem o que é uma ação de extensão, como trabalhar em ações de extensão e como isso é passível de não só traduzir o

conhecimento, porque tem um pouco da medida da Capes mesmo, não é? Quando você leva para avaliação — agora do quadrienal que acabamos de passar, todo programa de pós passou — qual é o impacto social da área na pesquisa? O impacto social é uma inovação social, mas o que é uma inovação social? A Unifesp tem os seus observatórios temáticos, não há nada mais de inovação social e que responda a tantas coisas como os observatórios, tanto os institucionais como os temáticos.

Existem diferentes ações que são possíveis de você trabalhar e eu acho que você já tem isso dentro de você — e você será um pesquisador extensionista incrível, Pedro!

Ouvindo vocês, gostaria de aproveitar e contar uma história, tivemos o fórum de extensão, de pró-reitores de extensão e avaliação dos projetos, agora da Capes, e essa coisa dos *cases* de sucesso. Um dos casos de sucesso que me fascinou, porque também sou farmacêutica, na apresentação dos projetos do PROEXT-PG, uma das universidades de Minas, se eu não me engano —acho que é a do Vale do Jequitinhonha ou a de Viçosa, uma das duas — eles desenvolveram um projeto de extensão com comunidades tradicionais, junto ao programa de pós-graduação e pesquisa em Ciências Farmacêuticas e Produtos Naturais, sobre óleos essenciais. Então, eles traziam o conhecimento para dentro da universidade, da comunidade, acerca do uso de óleos essenciais, e a agronomia estava dentro do processo também, no melhoramento genético das plantas, para que eles pudessem extrair mais óleos. Devido a todo esse circuito, criou-se uma marca da universidade daquele óleo, e a comunidade se utiliza desse projeto para comercialização e obtenção de recursos. Tem um impacto socioambiental, um impacto econômico e o uso da pesquisa. E eles estão dentro da universidade e a universidade fornece todo esse *know-how* para eles. Conversando com os pesquisadores que estavam lá, o prazer que eles sentem em estar na comunidade, em ensiná-los e fazer o conhecimento gerar, de fato — ver o quanto isso escalonou na melhoria da qualidade de vida do entorno —, é muito interessante.

Enfim, há várias formas de trabalharmos com a extensão e melhorar aqui o entorno do seu bairro dos Pimentas.

Encerramento

Jorge Luiz Barcellos da Silva

Estava acompanhando o *chat* e não apareceu nenhuma outra questão. Pergunto também às pessoas que estão aqui conosco se alguém gostaria de fazer mais algum comentário. Caso contrário, podemos começar a encaminhar o encerramento. O Ciclo se inicia hoje com essa discussão, e gostaria de lembrar a quem nos acompanha pelo YouTube e também aos que estão aqui presentes que teremos ainda outras três mesas. Há um fio condutor entre os encontros: a discussão sobre o lugar da extensão na universidade pública e, particularmente, na pós-graduação.

Gostaria, então, de encerrar esta primeira mesa agradecendo muito à professora Gabriela por sua presença e exposição, e ao professor Ângelo pela disponibilidade em participar deste encontro. As questões apresentadas pelos dois certamente contribuirão para ampliar nossa reflexão ao longo das próximas mesas. Como vimos hoje, a presença da extensão na pós-graduação constitui um processo ainda em construção e temos um percurso importante pela frente. Agradeço também a presença de todas e todos que nos acompanharam. Com isso, encerramos nosso encontro de hoje. Muito obrigado!

Capítulo 2: A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a experiência brasileira

Mesa realizada em 19 de março de 2025, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8dwYsw1lBsc

Mesa 2: A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a experiência brasileira

Exposição inicial
Prof. Dr. Fernando Atique
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da Unifesp

Palestrante
Prof. Dr. Rafael Alves Scarazzati
Pró-Reitor de Extensão e Cultura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Mediação
Prof.ª Dr.ª Ellen de Lima Souza
Pró-Reitora Adjunta da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas (PRAEPA) da Unifesp e pesquisadora integrante do PROEXT-PG-Unifesp

Abertura

Ellen de Lima Souza

Olá! Bom dia a todas, todos e todes! Sejam bem-vindos ao nosso I Ciclo de Seminários do PROEXT-PG, aqui da Unifesp! Vou fazer minha audiodescrição, pois estamos realizando este encontro em duas modalidades, presencial e *on-line*. Sou uma mulher negra de pele parda, tenho cabelos cacheados até os ombros e apareço em plano de meio corpo, usando um vestido branco.

O I Ciclo de Seminários do PROEXT-PG tem como tema "A extensão universitária nos programas de pós-graduação em Educação: definições, perspectivas e desafios". Estão previstas quatro mesas-redondas, realizadas entre 11 de março e 1º de abril, aqui na Unifesp.

O evento é organizado por uma comissão formada, neste primeiro momento, pela professora Maria Angélica Minhoto, coordenadora deste projeto, minha amiga, a quem agradeço muito pela generosidade e pela parceria de sempre; pela professora Magali Silvestre; pelo professor Jorge Barcelos; e, representando a coordenação do PPGE-Unifesp, pela professora Márcia Jacomini e pelo professor Fernando Oliveira.

Hoje receberemos dois convidados, que apresentarei na ordem de suas exposições. Começo pelo meu colega e amigo, professor Fernando Atique, nosso Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa. Professor associado do Departamento de História desta universidade, atua na graduação e na pós-graduação nas áreas de História, Espaço, Patrimônio e Ambiente Edificado. É arquiteto e urbanista, mestre em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo e doutor em História e Fundamentos Sociais da Arquitetura e do Urbanismo pela Universidade de São Paulo (USP). Foi *visiting scholar* na University of Pennsylvania, com bolsa Capes, e realizou pós-doutorado em História, em Nova York, com bolsa Fapesp, em 2016. É membro fundador da Associação Ibero-Americana de História Urbana (AIHU) e membro do Conselho

Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS-Brasil). Coordena o grupo de pesquisa "Cidade, Arquitetura e Preservação em Perspectiva Histórica" e foi um dos editores da *Thésis*, revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (Anparq). Professor Fernando, agradeço muito sua presença conosco.

Apresento também nosso convidado de hoje, professor Rafael Alves Scarazzati, Pró-Reitor de Extensão e Cultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O professor Rafael é graduado e licenciado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Durante o doutorado, realizou estágio na Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, desenvolvendo pesquisa sobre Filosofia da Técnica, Trabalho e Tecnologia Contemporâneos. Realizou também pós-doutorado no Departamento de Sociologia da Unicamp, com pesquisa sobre técnica e arte contemporânea, com destaque para o trabalho de escultores nordestinos. Tem experiência em pesquisa, produção de projetos culturais e atividades de extensão universitária no Brasil e no exterior. É professor do IFSP e membro do Grupo Conhecimento, Tecnologia e Mercado (CTeMe). Na instituição, foi coordenador de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do *campus* Itaquaquecetuba, coordenador das Licenciaturas junto à Pró-Reitoria de Ensino e assessor-chefe do Gabinete da Reitoria. Atualmente, como mencionei, é Pró-Reitor de Extensão e Cultura. Muito obrigada pela presença, professor Rafael, e pela generosidade em estar conosco. Convido agora o professor Fernando Atique para fazer sua apresentação. Muito obrigada!

Exposição

Fernando Atique

Bem, queria começar agradecendo ao convite feito pela professora Maria Angélica Minhoto, professora Magali Silvestre e

também a gentileza da apresentação da professora Ellen. Sou um homem branco de 48 anos, tenho cabelos grisalhos, agora estou sentado, estou vestindo um *blazer* cor de caramelo, uma camisa cinza e uma calça nos tons mais de cor de vinho.

Eu queria agradecer a oportunidade de falar sobre esse tema que tem ocupado a nossa pró-retoria aqui na Unifesp já há algum tempo e que teve a possibilidade de, com o financiamento do edital da Capes, introduzir um debate para áreas que, porventura, não tivessem percebido algo que elas já vinham fazendo eminentemente. Quando falamos de uma possibilidade de extensão universitária dentro dos programas de pós-graduação, estamos falando de algo cuja imagem não corresponde efetivamente aos fatos. Eu digo isso porque nós fazemos parte de uma geração que está ensinando, dialogando e trocando experiências com uma outra geração em que a atividade extramuros da universidade era muito mais eventual do que, efetivamente, a geração que hoje entra na universidade. Nossa geração, dos 40 mais, teve sempre a impressão de que a extensão era uma atividade que eu poderia ou não fazer. É muito comum, inclusive no vocabulário de pessoas já em fase consolidada de carreira, dizer: "não tenho vocação extensionista", mas isso é uma falta de percepção sobre a própria estrutura de funcionamento da carreira que a pessoa construiu.

A extensão universitária, sobretudo quando repercute dentro da pós-graduação, diz respeito a tudo aquilo que você comunica, em primeiro lugar, a alguém que não está exatamente no seu próprio ponto de vista ou no seu grupo de pesquisa. Dentro da própria estrutura de funcionamento de um programa de pós-graduação, há uma necessidade que vem sendo fomentada pelas próprias documentações oficiais da agência reguladora, que é a Capes, para que apontemos quais são as ações que temos desenvolvido ao longo dos quadriênios de avaliação. Quando apontamos isso para um colega, ele, às vezes, se desmonta, porque começa a perceber: "mas eu dei 15 palestras no ano passado". Então, você fez uma atividade extensionista. Você está

comunicando resultados de uma investigação feita no seu grupo, dentro do seu programa, às vezes, em diálogo até com a graduação — e não apenas do seu curso, mas de cursos correlatos. No *campus* Guarulhos, isso é muito comum, inclusive, ter a possibilidade de disciplinas chamadas "Unidades Curriculares em Domínio Conexo", e isso tudo repercute para que a sociedade compreenda o que você desenvolveu dentro da sua própria entidade, da sua própria instituição. Mas para por aí? Não! A grande questão é que a Capes tem desenvolvido, já na ficha de avaliação desse quadriênio, que termina agora efetivamente o seu processo de demonstração, de preenchimento, e nós estamos lá homologando 71 programas nos próximos dias, na seguinte estratégia: Qual é o impacto da sua produção, da sua atividade na sociedade? Chamar de impacto é uma estratégia interessante que a Capes adotou, porque ao se valer dessa nomenclatura, a agência aponta algo que é tipicamente uma atividade extensionista: o impacto na sociedade.

O que é que você produziu que, além de ser um artigo que vai ser lido pelos seus pares, repercutiu efetivamente num ambiente maior, muitas vezes difícil até de você mensurar? Isso aconteceu com grau de estranhamento no quadriênio anterior, quando essas primeiras demandas apareceram aos programas de pós-graduação, mas elas deixaram de ser vistas como estranhamento e começaram a ser vistas como uma estratégia de comunicação extramuros, muito rapidamente. No ambiente da Unifesp, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação em Pesquisa, criou, em 2021, o Escritório de Comunicação e Divulgação Científica, para que pudesse ajudar, em três frentes, a abranger um impacto maior, inclusive, perante os colegas da própria instituição. Quando comunicamos de uma área para outra, estamos estendendo também o conhecimento, que é, às vezes, disciplinar, para algo que tende a ser interdisciplinar ou multidisciplinar.

Dentro do escritório, a primeira estratégia era tentar fazer com que divulgássemos as teses e dissertações que são defendidas na Unifesp. Isso não deu certo. Há uma resistência enorme da nossa comunidade em mostrar aquilo que ela tem produzido dentro dos

PPGs. Essa é a primeira atividade que foi estruturada pela própria Capes como uma atividade de extensão. Ao chamar de defesa pública, a intenção é que necessariamente não apenas o público interno, ou do seu grupo, ou do seu orientador, entenda e se aproprie de algo que a universidade tem para mostrar. Eu venho de uma outra universidade, a USP, e fiz toda a minha formação, da graduação até o doutoramento lá. Minha unidade era no interior, em que a relação pessoal era muito mais próxima. E essa era uma atividade muito prazerosa: assistir as defesas que estavam acontecendo naquele programa e nos demais, onde nossos colegas desenvolviam pesquisas.

Me lembro que, ainda na graduação, tive a oportunidade de assistir comentários brilhantes em bancas de defesa que me ajudaram na minha própria formação, muitas vezes de temas que não eram os meus interesses primários. Isso também acontecia, e estou falando aqui da cidade de São Carlos, de um intercâmbio entre a Universidade de São Paulo, onde eu estudava, com a UFSCar, a Federal de São Carlos. Era muito comum que soubéssemos quais eram as defesas que iriam acontecer e nos deslocávamos entre um *campus* e outro para que isso pudesse nos alimentar e tecer redes, também, de colaboração e até mesmo de conhecimento. Na Unifesp, isso ainda não funciona muito bem. E isso é, talvez, uma das estratégias que teremos, ainda como dois anos e meio de gestão central, que olhar com cuidado. E por que ainda não funciona? Essa pergunta é fundamental e precisa levar em conta o que é a Região Metropolitana de São Paulo, e a macrometrópole.

O processo formativo perpassa também um conhecimento de estruturas que, muitas vezes, não está colocado como algo que é tipicamente um processo formativo. Acompanhar a apresentação de um colega não é mérito apenas de um congresso ou de um colóquio. É também de um seminário, mas é sobretudo das defesas públicas. E quando eu digo defesa pública, também acho que o desafio se amplia uma vez que nós temos que atrair pessoas dos lugares em que nós estamos. É muito comum que os *campi* da

Unifesp, os sete *campi*, as nove unidades universitárias, dialoguem com temáticas que dizem respeito à população dos lugares em que elas estão. Nossos *campi* são temáticos. Mas o quanto nós conseguimos atrair a população do entorno desta unidade para perceber o que nós estamos fazendo aqui dentro? "Ah, mas são linguagens endógenas, herméticas…" Nem sempre!

Acho que faltam, na verdade, estratégias mesmo de atração e diálogo para que essa extensão também se manifeste e com isso o tal impacto social seja notório. Na pró-reitoria, a segunda estratégia que tentamos implementar, no Escritório de Comunicação e Divulgação Científica (ECDC), diz respeito a um estímulo maior, que agora começa a ter fluxo e frutos, que é de apoiar o Instituto de Estudos Avançados e Convergentes (IEAC). Eu gosto muito dessa letra C, que compõe a nossa sigla IEAC, porque ela nos coloca o desafio de pensar que, embora tematizados em unidades universitárias, temos a possibilidade de fazer costuras temáticas para resolver problemas que aparecem, que não são temáticos, mas são, necessariamente, de raciocínios convergentes. No núcleo do IEAC deste *campus*, tive a oportunidade de trabalhar como coordenador e vice-coordenador durante três anos. Hoje o instituto está nas mãos de uma querida colega, que é a Andrea Slemian, que tem feito um trabalho muito importante até mesmo de atração e de despertamento dos colegas para isso. Então, por que eu digo que ele começa a dar frutos?

A comunidade começou agora a entender que esse instituto existe e que dentro dele é possível instalar grupos que trabalham com questões que são necessariamente transdisciplinares ou convergentes, mas que são possíveis de serem dialogicamente apresentadas para o público, inclusive. Há uma demanda colocada para o IEAC, que pode parecer até muito estranha, mas que é uma maneira de olharmos para como a dimensão extensionista na pós-graduação pode vir do lugar menos esperado.

O Exército, muito tempo atrás, sempre teve uma postura de ficar endógeno, fechado em si mesmo e trabalhando com elementos que são próprios deles — o que causa uma certa repulsa, inclusive

no meio universitário. Não faz muito tempo eles procuraram a direção do IEAC para falar: "Temos um problema e não sabemos resolver. Há um grau de suicídio dentro das forças armadas, sobretudo do exército brasileiro, que é um fenômeno que vocês precisam nos ajudar a resolver." Quem resolve isso? O IEAC tem uma linha de investigação chamada dilemas éticos, mas isso não é uma questão de filosofia apenas. Trata-se de saúde pública, de saúde mental, de suporte emocional, de plano de carreira, de visão de mundo, de cosmovisão social. Quando colocamos uma demanda dessas, vindo de um lugar que, por si, parece repulsivo à presença da universidade, estamos claramente colocando um desafio para os programas de pós-graduação, que é onde estão os pesquisadores dessa universidade majoritariamente, para pensar: como podemos abordar um elemento tão fechado, um problema que eles nem gostam de comunicar para a sociedade, mas pelo qual estão pedindo socorro? Quais são as possibilidades extensionistas que estão embutidas nisso? Isto é algo que mobiliza vários dos nossos *campi*.

E, em terceiro lugar, a Pró-Reitoria também já vinha trabalhando com uma estratégia que era a de criar um boletim semanal de oportunidades, no qual há várias sessões, como anúncios de bolsas, premiações, possibilidades de colaboração, mas também uma dimensão que, às vezes, passa muito despercebida, que é "o que é fazer extensão para um país como o nosso?". Isso é algo que também é um desafio para os próximos anos.

O governo federal tem incentivado a criação de redes de trabalho, sobretudo de uma perspectiva Sul-Sul, que para nós é fundamental, e nós temos a possibilidade de ter mobilidade até mesmo paga por entidades do governo federal para que isso aconteça. Ao trazer um pesquisador, por exemplo, da Colômbia para trabalhar conosco, ele vai fazer um doutorado, ele vai estar dentro de uma estrutura que é pré-fabricada, porque tem lá um regramento até institucional, repercutindo algo que vem do governo federal. Mas nós temos o privilégio de ter uma pessoa trazendo elementos de uma cultura e de uma formação que é de

um outro país, a qual, por si, atuará como um agente extensionista junto àquele programa.

Então, estamos querendo também divulgar qual é esse grupo internacional que a Unifesp tem para que eles não se sintam dependentes de algo que é a nossa própria estrutura formativa, a nossa língua, o nosso costume, a nossa alimentação, mas nós possamos também aprender com eles elementos que são de outras culturas, outras religiões, outros elementos, para que efetivamente isso também repercuta como um enriquecimento dentro do próprio programa. Por que estou falando disso? Me parece que o PROEXT-PG, ao se lançar como um programa institucional, e nós fizemos a opção, aqui na Unifesp, de abri-lo o máximo possível para os programas, e os programas se candidataram a essa adesão, não gostaríamos que simplesmente a replicassem um projeto de pesquisa dentro de uma estrutura que estamos acostumados a fazer; não se tratava de dar uma bolsa para que o pesquisador desenvolvesse uma tarefa dentro do programa, mas teria essa possibilidade. Nós, agora, teremos, em meados deste semestre ainda, por volta de abril para maio, um seminário interno para que nós consigamos ouvir os programas. A PROEC — Pró-Reitoria de Extensão e Cultura — está conosco e já tem um projeto desenhado para que esse evento aconteça, como uma grande plenária, para que nós coloquemos claramente algo: "Vocês conseguiram desenvolver o que vocês propuseram?"; "Quais foram os entraves?"; "Vocês perceberam que vocês têm entes dentro do próprio programa que são potencialmente agentes extensionistas para o próprio programa?". Trazer pessoas de fora para dentro do programa gera uma atividade de modificação, de comunicação, de percepção de mundo que é diferente. E isso pode ajudar, também, nessa comunicação com outros agentes, até mais dosados ou circunscritos, a fazer com que esse programa se abra para outros problemas que porventura nunca se percebeu. Nós que estamos nas Humanidades tendemos a colocar o problema de observação e de análise crítica e social como elemento referencial, de saída, mas quando trabalhamos com áreas que vêm das Ciências Biológicas ou das ciências duras, é

mais difícil de perceber como vão efetivamente, enquanto pesquisadores de um programa, atingir a sociedade.

Pode parecer muito inusitado, porque quando falamos na macroárea da Saúde estamos falando que é algo para a população, sobretudo para a nossa escola, que tem uma tradição dentro, inclusive, do Sistema Único de Saúde, pensar o SUS e pensar a comunidade. Mas, alguém de um programa, cujo trabalho é desenvolvido dentro de uma bancada, com um microscópio, como é que essa pessoa pode enxergar que o que ela está fazendo repercute para além daquela atividade muitas vezes tão circunscrita e restrita ao universo de um laboratório? É nesse tipo de condensação, de criação de cadeias, de colocação do indivíduo na pequena operação dentro de uma macroconquista, que a universidade tem um papel também indutor de percepção de mundo. E assim, percebemos que os programas do *campus* São Paulo — que já se lançaram à tarefa de desenvolvimento do PROEXT-PG com sucesso, e alguns até concluíram o que tinham se proposto — têm ajudado os colegas de *campus*, mas de outras atividades disciplinares, a perceber o seu lugar no mundo extensionista.

Então, a extensão universitária, dentro do nosso próprio programa, precisa de um acompanhamento; e esse acompanhamento tem sido feito nessas pequenas ações, mas o seminário que nós tivemos agora, no mês passado, em Poços de Caldas, em que eu e a professora Gabriela Wagner — vocês tiveram a oportunidade de ouvi-la há duas semanas, eu acho — colocamos algumas sugestões para a própria Capes. Uma delas, que partiu, inclusive, da discussão feita na Unifesp, é que, da mesma maneira que a Capes criou, anos atrás, um programa de aperfeiçoamento do ensino, ou Programa de Aperfeiçoamento Didático, o PAD, nós deveríamos pensar um programa de indução ao extensionismo. O que seria esse programa? Seria a possibilidade de fazer com que, nos programas com dimensão continuada — e é uma promessa da Capes para que o PROEXT-PG não desapareça, mas continue — nós tenhamos não apenas a formação do cientista ou do professor, mas também do professor extensionista, com comunicação

científica, comunicação social, no sentido amplo do termo, com a possibilidade de ele receber fundamentos, inclusive, do que é essa comunicação no momento das mídias digitais, para que ele comunique a sua pesquisa, para que ele faça com que as ferramentas que estão disponíveis no grande cenário da pós-graduação também tenha uma abrangência; precisamos de cientistas que saibam se comunicar, não apenas escrevendo *paper*, mas mostrando aquilo que já fazem e que muitas vezes reclamam que ninguém se interessou ou que o jornalista deturpou o que estávamos prevendo.

Essa sugestão foi bem recebida pela direção da Capes. O professor Luiz Pessan (que é o Diretor de Programas e Bolsas) estava lá, e o Júlio Fávaro (que é o assessor da Capes exatamente para essa linha) ficaram de conversar — e talvez tenhamos, num cenário não muito distante, um programa institucional da Capes para que isso aconteça. De qualquer maneira, nossa vontade é que, encerrando o PROEXT-PG dentro da Unifesp, aproveitemos a experiência para que seja criado um programa próprio, vinculado, não entre a PROGRAD e a ProPGPq, como é o PAD, mas entre a PROEC e a ProPGPq, para que essas dimensões extensionistas, que estão sendo trazidas e identificadas até pelos próprios programas, possam repercutir como uma formação também de alguém que entre na pós-graduação.

Temos também um desafio enorme de aumentar a produção de doutores do país. Dos grupos ligados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil só cumpriu um terço da meta que deveria ter cumprido. Estamos fazendo exercícios para que o título de doutor seja mais abrangente e mais disseminado. Mas que doutor ou doutora nós queremos ver formados por uma sociedade que já entra na terceira década do século 21? Não é a mesma que me formou. Tem que ter outra linguagem, tem que ter outra preocupação e tem que ter uma característica que a Unifesp, de certa forma, já tem no seu DNA, que é pensar a sociedade como um elemento propagador das descobertas ou das investidas científicas — mas isso não significa

que não tenhamos isso acontecendo já, mas não está institucionalizado.

Então, o que eu queria trazer aqui para vocês era: fazer um panorama das ações que antecediam a chegada do PROEXT, pensar o PROEXT como um programa que tem frutificado e auxiliado, inclusive, nos diálogos que têm sido feitos entre os programas, a percepção de que eles podem cooperar e, sobretudo, pensar estratégias de continuidade que estarão — e nós estamos agora num processo importante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) — talvez trazidas para o PDI como uma atividade formativa também. Não adianta saber escrever a minha tese, defendê-la para uma banca de cinco pessoas, ninguém assistir, ser recomendada à publicação, mandar ser publicado e aquilo ficar retido e demorar muito tempo para circular. Nós temos um estudo, no campo das Ciências Humanas, que cada artigo ou livro que publicamos demora cinco anos para chegar efetivamente numa recepção crítica e começar a ser citado. Quando vamos para as biológicas, isso demora três meses, porque essas publicações são vistas quase como descartáveis, ou melhor, como produto em construção, de consumo imediato. É um procedimento ou é uma descoberta de uma proteína que tem que ser testada. Alguém conseguiu bons resultados, coloca no mercado, as pessoas também vão testar e falam, "nossa, maravilhoso", e vai ser citada. Alguém fala: "mas esqueceram de um procedimento que pode mudar o resultado".

Para concluir, quando a Capes deliberadamente usa impacto social, ela está tentando fazer com que o linguajar desse grupo, que trabalha muito rapidamente, publica muito, cujo fator de impacto era a régua, possa também medir. Mas o que isso repercutiu efetivamente enquanto estratégia de sobrevivência desse programa? Para que outras pessoas venham até ele? Para que nós saibamos qual é a modificação que ele, em potencial, está fazendo na sociedade? É um jogo de palavras, mas que alinhavou, no meu ponto de vista, as Ciências Sociais aplicadas às Humanidades, às ciências duras, às Ciências Biológicas e às exatas e tecnologias. As pessoas começaram a perceber que elas têm que se explicar para

onde elas olham e com quem elas querem cruzar olhares. Era isso que eu tinha para falar. Quero agradecer. Obrigado!

Transição

Ellen de Lima Souza

Agradeço muito ao professor Fernando por sua exposição e convido agora o professor Rafael para estar aqui conosco. Por gentileza, professor Rafael.

Rafael Alves Scarazzati

Muito obrigado pelo convite! Agradeço à professora Maria Angélica Minhoto pelo convite para estar aqui com vocês. À Ellen, pela mediação. Professora Ellen, professor Fernando, por essa abertura e acolhida. À Fernanda, que eu fiquei sabendo que foi quem fez a sugestão. Aluna aqui do Programa de Pós-Graduação e é do Instituto Federal de São Paulo, do *campus* São Paulo. Agradeço por isso!

Vou começar já sentado porque acho que vamos ter uma hora e pouco de bate-papo. Então, fazendo uma audiodescrição, que ajuda a entender o porquê eu já começo sentado, eu também já não estou mais na flor da idade, sou um homem branco, com os cabelos arrepiados, ora por energia, ora por estar espantado com as coisas do mundo, por isso os cabelos ficam para cima, estou usando uma camisa azul, sentado no centro do quadro para quem estiver assistindo pelo YouTube, usando óculos — o que é uma coisa que também me atrapalha um pouco porque é recente; acho que nas palestras do último ano devo estar usando essa desculpa, mas ainda estou me habituando com óculos de grau, com óculos multifocal — e aí, se eu tiro, não vejo o público; se eu coloco, não vejo o que escrevi direito. Então, eu ainda estou me habituando com isso. Se eu tiver alguma desconcentração inicial, peço desculpas também. Estava ouvindo o professor Fernando e acabei

de receber a notícia de que o nosso reitor, professor Silmário Batista dos Santos, teve uma complicação em uma cirurgia e estava entrando para a UTI. Estamos num momento ainda de expectativa, mas, se Deus quiser, vai dar tudo certo. Vou deixar o celular aqui de canto um pouquinho, mas é também um momento, assim, de um pouco de desconcentração e na torcida para que dê tudo certo.

Não preparei uma apresentação, utilizando Power Point ou alguma coisa assim, uma apresentação mais organizada e tem um motivo real e um motivo mais bonito de contar. Os dois são válidos. O real é que eu não sou um aluno muito bom, já que aqui estamos fazendo um programa de pós-graduação, pesquisadores, colegas da graduação, não façam isso! Façam a sua apresentação direitinho! Mas eu não sou muito de usar apresentações, falo bastante, sou um tanto prolixo — então peço ajuda para controlar o tempo. E também tem um motivo prático, que é o seguinte: no diálogo com a professora Maria Angélica, quando veio esse tema, o título já veio colocado para nós: "A extensão na perspectiva da pós-graduação: a experiência brasileira". E isso traz um complicador, porque já podemos começar dizendo que ela é bastante incipiente. E até pela apresentação inicial do professor Fernando, vê-se que é algo que estamos discutindo como fazer, inclusive em diferentes medidas, e eu vou tocar em alguns pontos, coisas que já fazemos e não sabemos que são extensão, mas também um financiamento, que se dizemos que apareceu é porque não existia, então ainda é inicial.

Nesse sentido, quando o tema vem: "poxa, o que que eu vou fazer de apresentação, de exemplos de extensão na pós-graduação sendo que ainda lutamos para fazer a extensão na graduação, sendo que a lei da curricularização é de 2018?". Vou falar um pouco disso também. É um tema que eu não tinha uma apresentação pronta. Da semana passada para cá, o que fiz foi refletir sobre o assunto, tentando captar o que seria interessante para vocês num programa de pós-graduação em Educação, para a Unifesp, a nossa co-irmã como um todo, como as demais federais aqui em São Paulo, e também para quem eventualmente estivesse no YouTube, porque o canal de vocês é bastante assistido.

Já adianto algumas coisas. Primeiro, que talvez em alguns exemplos, alguns comentários, eu chova no molhado. Até pegando o gancho da explanação anterior, estamos num campo temático das Humanidades. Estamos falando diretamente, apesar de outras pessoas acompanharem, e agradeço por isso, estamos falando diretamente para graduandos em Pedagogia, pós-graduandos num programa de Educação. Então, algumas coisas que vou comentar vão parecer óbvias para vocês, mas não são no geral. O próprio Fernando acabou de mencionar uma relação que é diferente entre as áreas de Humanidades e, por exemplo, as chamadas ciências duras, como outras áreas como engenharias e mesmo a medicina vão perceber a extensão.

Tenham um pouquinho de paciência, pois alguns comentários parecem óbvios, mas vou tentar dar alguns exemplos para vocês perceberem como não são a regra, e quando as agências de fomento olharem para isso, não estarão olhando só para os programas de Humanidades. E como o professor Fernando colocou, os problemas reais na sociedade não são problemas temáticos. Por isso, vamos precisar dialogar com as diferentes áreas para conseguir trilhar caminhos que sejam proveitosos, profícuos, para resolver esses problemas e para cumprir o papel social das universidades e dos institutos federais, que é contribuir para o desenvolvimento social.

Tirando esse aviso das obviedades, também queria pedir uma licença a vocês. Apesar de em alguns momentos fazer críticas, entendam isso no âmbito de uma reflexão que é para construir, se possível, caminhos diferentes. Lembrando o seguinte: atualmente estou no Instituto Federal; portanto, alguns exemplos de como os institutos funcionam vão soar diferentes das universidades, mas vou tentar apresentar os motivos. Na própria lei de criação dos institutos há regramentos diferentes. Então não entendam como críticas direcionadas à universidade, lembrando que todo mundo aqui veio da universidade, como eu também vim da universidade. Agradeço a apresentação generosa da Ellen.

Por estar na gestão já há algum tempo, o Lattes é algo que eu já não consigo atualizar, para desespero do meu pró-reitor de

pesquisa, o Adalton Ozaki, colega do Fernando, mas, vejam, a nossa trajetória é na universidade. Vou tentar, inclusive, dar alguns exemplos disso que o Fernando falou quando fazemos extensão e não percebemos como a universidade, às vezes, não contempla certas atividades como extensionistas, porque escapa, e outras possíveis não se aproveita o potencial. Mas também tem problemas na origem, de financiamento, de prestígio, de constituição dos programas de graduação e de pós-graduação. Então, alguns comentários — tenham um pouco de paciência nesse ponto também, quando eu fizer alguma fala questionando certos caminhos — são para tentar apresentar outros possíveis, numa perspectiva de crescimento que de repente é uma etapa que temos que passar, mas podemos ter como horizonte outras etapas de compreensão da extensão que sejam diferentes do que é hoje. E aqui é um lugar muito feliz para falar sobre isso, não só pelo interesse que vocês já estão demonstrando, por ser um campo temático das Humanidades, por ser um Programa de Pós-Graduação em Educação, mas no momento, inclusive, a própria reitora da Unifesp — que eu deixo meu abraço, a professora Raiane Assumpção — que também foi Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Unifesp, uma colega nesse sentido, e também minha colega de formação, porque é também da área de Ciências Sociais. Então, estamos falando sobre extensão numa universidade em que a reitora atualmente é das Humanidades e foi anteriormente Pró-Reitora de Extensão. Quero dizer, com isso, que me sinto mais confortável em fazer certos comentários, por vezes críticos, do percurso da universidade e da percepção de que há da extensão no país, por estar numa casa que tem esse interesse, que está se dispondo à reflexão.

Bom, a extensão, e quando um dos interesses do programa está inclusive no texto de vocês, da proposta dos seminários, sempre tem a palavra indissociabilidade. E isso não é uma novidade, ou não deveria ser. Já é anterior à Constituição de 1988 a existência da extensão, mas sempre colocamos como marco para mostrar a força legal, que é um preceito constitucional, a indissociabilidade,

ensino, pesquisa e extensão, que está no Artigo 207 da Constituição. Mas não é por estar na letra da lei que é efetivamente praticada. Recentemente, dentre vários exemplos que poderíamos dar, um texto na *Folha de São Paulo* trazia a manifestação de algum representante de entidade patronal de universidades particulares, e ele dava um argumento, ao meu ver, curioso, que era assim: a indissociabilidade não acontece efetivamente, não fazemos extensão, então, isso deveria ser revisto na lei. Você vê que é um outro caminho, em vez de cumprir a legislação, eu revejo a lei. E por que isso estava aparecendo? Porque vínhamos com a proposta da curricularização da extensão, que é uma lei aprovada ao final de 2018 (portanto, já era governo Temer, ou seja, após o golpe), mas se olhar para a intenção da lei, é uma lei progressista, apesar de ter saído naquele governo, que tem o objetivo de tentar fazer, por força de lei, que aquilo que já está preconizado na Constituição seja cumprido; fazer as universidades se voltarem à indissociabilidade, se voltarem à extensão, aos problemas da sociedade, enfim, essa lei estabelece que os cursos de graduação tenham 10% da carga horária voltada para a extensão.

Bom, vou falar um pouquinho mais sobre curricularização adiante, porque, desse exercício, dessa necessidade, temos alguns exemplos das dificuldades em implementar — e se temos dificuldades na graduação, quanto mais na pós-graduação, dadas as especificidades, o tempo do estudante etc. Antes disso, voltando para a questão da extensão, da indissociabilidade não acontecer, temos sempre a imagem do tripé, mas é um tripé manco, se parar para pensar, e tem uma maneira objetiva de olhar isso: começa já no financiamento. O ensino, claro, é consolidado; nos casos dos institutos federais, não sei exatamente como é a matriz orçamentária das universidades, mas nos institutos federais o ensino se dá por matrícula. Inclusive, quando começamos um *campus* novo, ele vai começar a ter orçamento efetivamente quando tiver alunos. O que é algo estranho, porque você começa a ter alunos antes de ter o laboratório montado. Eu já vi curso em

Química em que o laboratório foi montado no quinto ano da primeira turma.

Eu comecei a dar aula no Instituto Federal de São Paulo, no *campus* Itaquaquecetuba, que é próximo daqui, e foi inaugurado, não dá nem para chamar assim, estava para ser entregue em 2016, justamente, portanto, com a saída da presidenta Dilma; e tinha uma dúvida, inclusive, se o *campus* seria concretizado, porque, se não era a intenção do governo que assumia continuar aquela política pública, ele podia devolver o terreno para a prefeitura, com o prédio que havia sido construído, em vez de gastar um pouquinho mais que faltava para terminar. Então, os professores que foram concursados e destinados àquela unidade, começaram a dar aula inicialmente num prédio cedido pela Prefeitura de São Paulo, em São Miguel Paulista, que é próximo daqui também. Depois iniciamos o ensino técnico em mecânica, integrado ao ensino médio, dando aula em duas salas de uma escola estadual, duas salas emprestadas, duas salas cedidas. Por quê? Justamente porque aí não seriam alguns docentes ou a reitoria de uma instituição pleiteando o recurso para concluir o *campus*, tínhamos a expectativa de que fossem pelo menos 80 famílias defendendo um *campus* porque aqueles 80 estudantes já estavam tendo aula na sala emprestada, e entramos no *campus* antes mesmo de o banheiro estar pronto. Estou adiantando algo que vou contar mais adiante, mas é para dizer assim, depois, que essa é uma situação específica porque aquele *campus* estava sendo entregue nessa situação, mas o recurso para o *campus* vem conforme conta matrículas, um cálculo feito pelo número de estudantes. Mas o ensino, evidentemente, é o nosso *métier*, seja para o ensino médio, seja para a graduação ou para a pós-graduação.

Já a pesquisa tem uma trajetória consolidada; e as agências de fomento são agências de fomento em pesquisa — temos o CNPq, a Capes, a Fapesp. Então, de saída nesse tripé: financiamento do ensino, financiamento da pesquisa, financiamento da extensão, quem é que ficou de fora? O que eu queria começar comentando é que a extensão é rica e pobre ao mesmo tempo: é muito rica porque o pouco que você faz aparece muito, porque quando você faz um

trabalho extensionista bem feito, um trabalho em diálogo com a sociedade, uma transformação do território onde você está, isso aparece de uma maneira *sui generis* porque, objetivamente, em curto prazo, transforma-se a vida das pessoas e isso repercute. Assim, desse ponto de vista, a extensão é rica, mas, do ponto de vista de financiamento, é o patinho feio, a perna mais curta desse tripé.

Podemos esperar que o financiamento chegue ou buscar, também, por outras formas, já que a extensão permite isso nesse relacionamento com o poder público, com a iniciativa privada, com instituições, fundações e outros mecanismos. Vou dar alguns exemplos que fazemos no Instituto Federal de São Paulo. Mais adiante vou comentar um pouco sobre como encaramos a extensão na rede de educação profissional tecnológica, dar alguns exemplos do IFSP mas, antes disso, para fazer o contraponto mais adiante, acho que temos uma atenção ainda, e aparece na fala do professor Fernando, como muitas vezes a universidade não entende certos processos como extensão, mas também tem outros elementos que nos fazem pensar que às vezes entendemos esse processo de uma maneira errônea, equivocada, até pela própria formação que temos.

Então, quando falarmos de desenvolvimento extensionista e desenvolvimento da extensão, uma das primeiras coisas que temos que quebrar são certos preconceitos, ou seja, é o desenvolvimento de uma cultura extensionista na instituição. No Instituto Federal de São Paulo não fazemos diferenciação entre docente ou técnico administrativo (pedagogo, técnico de laboratório etc.).

Tenho assistente de alunos que trabalha na secretaria e está montando uma orquestra em um dos *campi*, porque ele é maestro, ele dá aula, conseguimos os instrumentos, tem uma atividade extensionista com música e não é a função de concurso dele. Bom, mas há servidores que, quando tentamos falar sobre extensão, eles torcem o nariz, ficam com o pé atrás, vai falar assim: "Na verdade, não quero fazer isso porque não quero ficar na fila da sopa". E essa é uma primeira coisa, parece a mais básica, mas é uma primeira coisa que devemos quebrar, que a extensão não é só prestação de

serviços e não é ou não deve ser assistencialismo. Essa é uma maneira muito pobre de ver a dimensão extensionista.

Evidentemente, temos a capacidade de prestar serviços para a comunidade. Quando acontece um desastre — por exemplo: São Sebastião, pelos deslizamentos — IFSP, Unifesp, UFSCar e UFABC escrevem um ofício e mandam para o governo do estado: "estamos à disposição para ajudar". Podemos ajudar indo lá cavar terra? Se preciso, até podemos, mas temos um corpo técnico em engenharia, temos o pessoal do serviço social, temos gente da arquitetura para ir lá e fazer análise de risco, até para evitar que essas tragédias aconteçam. Então, é claro que temos como atuar com prestação de serviço. Agora, durante muito tempo, nas universidades das quais viemos, tivemos essa percepção de que, por exemplo, publicação de tese é extensão. Fiz uma pesquisa, depositei a tese na biblioteca, logo, como ela está disponível, é extensionista porque está acessível à comunidade.

Dificilmente isso vai transformar a vida de alguém. O hospital é extensionista. Olha, o hospital está prestando um serviço para a sociedade. Ele pode ser visto como uma dimensão extensionista? Sim, na dimensão da prestação de serviços. Mas, como disse, vamos fazer uma reflexão, já que é um exercício teórico também, de pensar a extensão que queremos. O que está além dessa extensão? Temos tido falas recentes, nessa discussão da extensão pelas agências de fomento, com termos como "*spill over*", traduzido como "transbordamento".

Mas, essa imagem do transbordamento, vamos imaginar: estamos aqui na universidade, no nosso *campus* fechadinho, nas nossas salas, nos nossos laboratórios, fazendo pesquisa. Esse conhecimento da universidade transborda "*hors des murs*", saímos dos muros, e esse conhecimento chega na população do entorno, essa ideia do transbordamento. Comunicar as pesquisas da universidade, é importante? Sim, temos de saber fazer jornalismo científico também, ainda mais numa sociedade que começou a questionar se a Terra é redonda ou se vacina é questão de opinião. Então, é evidente que a nossa ciência precisa conseguir se

comunicar. Mas, quando falamos da dimensão da extensão propriamente dita, da relação com a sociedade, não estamos pensando como horizonte, como prática extensionista, uma relação de "transbordamento" ou de entregar conhecimento, mas, sim, como uma dimensão dialógica, de construção conjunta. Assim, pensando em nível de pós-graduação, consigo fazer uma pesquisa sem nada de extensão. E não estou demonizando a pesquisa que faz isso, certo? Muito pelo contrário!

Não significa que tudo deve contemplar essa dimensão. Quando entrei na graduação em Ciências Sociais, convivendo com o pessoal da universidade, um dia conversava com um amigo de amigos, já mais velho, do doutorado em Biologia na Unicamp. Eu era novo, calouro, mas já trabalhava em indústria, e ele estudando ali o dia inteiro, fazendo um doutorado em Biologia. E tinha aquela visão pragmática da produção, enfim, trabalhando em indústria, fiz colégio técnico anteriormente. Qual é a produção que está acontecendo ali? E eu perguntei assim: "O que você pesquisa?". Ele falou: "Eu pesquiso o gorgulho". O gorgulho é um insetinho, gente, parece um caruncho. Retruquei: "Ah, que interessante, mas é uma substância que o gorgulho produz?". Ele: "Não, o gorgulho". Eu falei: "Legal, é na lavoura, você está fazendo uma pesquisa que se utilizar o gorgulho ele vai combater pragas e vai produzir mais alimentos?". Ele: "Não, eu pesquiso o gorgulho". E ele foi me respondendo com bastante paciência, até que eu cansei de tentar achar uma utilidade. Ele então falou assim, depois que eu parei de perguntar: "É o seguinte: para que um dia alguém pesquise uma substância que o gorgulho produz e faça um remédio, ou para que alguém utilize o gorgulho na lavoura porque ele combate determinada praga, primeiro alguém tem que ter pesquisado o básico do gorgulho, sem saber onde é que essa pesquisa vai chegar. Então eu pesquiso o gorgulho, estou naquela etapa em que eu não sei para onde a pesquisa vai."

É um exemplo para ilustrar, mas estamos falando aqui de pesquisa de base. Não estou falando nada contra aquela pesquisa que em um determinado momento é completamente teórica, que

de repente não está enfocando algum produto imediato que vai transformar a vida da população. Então, quando faço esses comentários, não estou demonizando pesquisas assim. Só queria fazer a observação que você consegue, portanto, fazer pesquisa sem extensão, mas você não consegue fazer extensão sem pesquisa. Por que eu não consigo fazer extensão sem pesquisa? Se eu partir do princípio de que a extensão é dialógica, começo no diálogo com essa comunidade, no diálogo com o entorno, no diálogo com aquele território, até para saber o que é que ele precisa. E "precisa" não é um termo bom. Por que tem que ser uma visão também de só o que ele precisa? E se for o que ele tem para contribuir? E se for um conhecimento construído junto? É fácil falar isso aqui porque estou num Programa de Pós-Graduação em Educação, então tenho certeza de que Paulo Freire é uma referência para vocês, e ele é uma referência mundial — apesar dos ataques, continua sendo nosso Patrono da Educação, é uma referência justamente por olhar a educação de uma forma em que eu não transmito o conhecimento exclusivamente, mas construo o conhecimento também me valendo do diálogo: aquele que educa aprende ensinando, e aquele que aprende ensina aprendendo.

No Brasil, temos exemplos muito ricos, quando pensamos nos nossos povos originários. Recentemente, a Unifesp outorgou o título de doutor *honoris causa* a Davi Kopenawa. Eu estava na cerimônia e fiquei muito feliz, pelo cuidado como o processo foi conduzido e pelas falas que aconteceram. O título de doutor *honoris causa* não era uma homenagem pela luta do Davi Kopenawa, reconhecido como Dalai Lama das florestas, a luta ambientalista dele etc., mas um reconhecimento do pensamento dele. A maneira como foi apresentado, ou seja, o livro *A Queda do Céu*, escrito pelo Davi (com o antropólogo Bruce Albert), é uma construção conjunta, não é nem o antropólogo traduzindo algo que ele falou nem atribuindo a ele conhecimentos antropológicos ou etnográficos que, evidentemente, não é que ele não tenha por falta de estudo, mas porque o desenvolvimento dele se deu por outra ordem.

Um saber que não é o nosso saber científico, é uma percepção de mundo, um desenvolvimento que se dá por outra via. Percebem que, se tenho isso no mundo, como que eu posso, numa construção coletiva de conhecimento, numa perspectiva dialógica, como que eu posso chegar ali, por exemplo, num território Yanomami, simplesmente levando os meus conhecimentos e querendo entregar ali. Se reconhecemos esse título de doutor, pelo saber ancestral, pelo saber dos Yanomami, a relação terra-floresta que os Yanomami têm, nesse exemplo que estou dando do Davi Kopenawa, se reconhecemos esse saber, é porque existem outras formas de aprender o mundo, outras formas de transformar a realidade, de compreender a realidade e atuar sobre ela, que não só aquela construída na universidade.

Então, se eu me limitar a levar esse conhecimento, ou a publicar o meu conhecimento, ou a oferecer o meu conhecimento, estamos perdendo essa dimensão construtiva desse diálogo com o entorno, desse diálogo com o território. E aí, de novo, fazendo um contraponto, para lembrar que os comentários que estou fazendo, podendo parecer críticos algumas vezes, não são julgamentos; pelo contrário, são para tentar jogar luz em situações.

Durante o doutorado, minha pesquisa foi sobre trabalho e tecnologia. Desenvolvi, junto com o meu orientador, vários projetos que, quando me perguntavam, eu dizia: "Não, mas isso é outra coisa, não é a minha tese". Eles envolviam trabalho com tecnologias e povos tradicionais, projetos que nós escrevemos e mandamos para outros organismos de fomento, inclusive o Ministério da Cultura etc. E, naquele momento, eu não utilizava a palavra extensão, nem tinha um mecanismo ali, ou pelo menos não me foi apresentado na Unicamp, em que aquilo fosse reconhecido como um projeto extensionista. Houve projetos com quilombos, com os próprios Yanomami, já que eu mencionei o exemplo do Davi Kopenawa. Por conta desses projetos, eu estive na aldeia do Davi, no Demini, por duas vezes. Desenvolvemos um trabalho junto com os xamãs, fizemos encontros dos xamãs, resultou em um filme, intitulado *Xapiri*, que é um filme experimental com os xamãs

Yanomami. Percebam a diferença: não é sobre o xamanismo, o filme é construído com os xamãs, é uma espécie de simulador de voo xamânico. A maneira como as imagens foram trabalhadas objetivou que os não indígenas captassem algo do que os xamãs descrevem. Esses projetos acabaram contribuindo para a tese. Para a posterior reflexão sobre técnica e trabalho, eu tinha um material muito rico, mas não havia reconhecido isso como extensão. Apesar de estar inclusive com meu orientador, por não ser o tema da minha tese, me pareceu que era "outra coisa", simplesmente não reconhecia como extensão e institucional.

Mas aproveito para engrossar esse exemplo, de uma relação com um povo tradicional. Seria muita pretensão nossa chegar transmitindo o nosso conhecimento. A percepção de mundo deles é diferente — não sei se vocês já tiveram oportunidade de ver algum ritual de xamanismo, os xamãs Yanomami comungam com a *yãkoana* como um pó que se assopra no nariz por um tubo de bambu —, mas imaginem quando um xamã Yanomami mostra esse tubo, essa ferramenta que introduz a *yãkoana* e diz: "esse aqui é o meu computador". Eles têm um acesso à realidade virtual que é diferente do nosso, mas eles têm essa construção e essa relação com o devir. Estávamos fazendo um projeto, inclusive, numa discussão sobre a imagem Yanomami, que é muito diferente da nossa. Eles chamam a nossa imagem de "pele de imagem", pois tem uma camada só. A imagem Yanomami é sinestésica. Enfim, havia toda uma discussão ali para a filosofia, para as artes visuais, que era extremamente rica.

Isso eu nem estou entrando no conhecimento da floresta e na parte de bioativos etc. Então, imaginem chegarmos com a prepotência da universidade querendo ensinar lá. Mencionei que entrei pelo *campus* Itaquá, no IFSP, Itaquaquecetuba, e naquela época fizemos um diálogo com a Unifesp e com a USP Leste, e um grupo de professores procurou fazer uma espécie de associação Zona Leste, não com esse nome, mas um grupo de trabalho para ir atuar no território. Houve uma reunião em que eu não estava, mas me lembro deles contando, que chegaram em uma determinada comunidade e

começaram a apresentar. "Podemos fazer isso, temos cinema, fazemos aquilo e um festival disso". Começaram a apresentar coisas para o público da sociedade civil organizada, lideranças de bairro e pessoas da comunidade que, em determinado momento, falaram assim: "Já estamos fazendo isso antes de vocês virem aqui. Agora vocês lembraram da gente? Temos cinema em Heliópolis… Na verdade, são vocês que precisam da gente para os seus projetos. Já fazemos tudo isso antes de vocês aparecerem aqui". Quanto do orçamento de Heliópolis vai para a USP? Quantos de Heliópolis estudam na USP? Muitas vezes chegamos e essas comunidades não esperaram o poder público chegar.

Vou fazer algumas falas que parecem desconexas, mas é um mosaico, estou querendo criar um entendimento da extensão que temos hoje, da que pode ser, da extensão que queremos. A professora Maria Angélica me contava do processo de construção deste *campus*: você inicia só com um prédio e aquilo vai desenvolvendo, e o entorno aqui já se desenvolveu. Novamente, como eu disse, entrei por Itaquaquecetuba, uma cidade considerada periférica em relação a São Paulo. Inclusive, por lei, quando você vai abrir um *campus* de um Instituto Federal, você tem assembleias na cidade para que a comunidade ajude a definir, na medida do possível, quais cursos serão implantados ali.

Em Itaquá, eu participei das audiências, eu já era servidor, e o prédio do *campus* estava sendo construído. E não ia ninguém. Em diálogo com o pessoal da prefeitura, uma das explicações que recebemos foi a seguinte: a cidade tem uma quantidade muito grande de terrenos irregulares, são ocupações, não existe o hábito dessa população interagir com o poder público. Inclusive, há o receio, se eles aparecerem: "então você mora aqui? Como vai fazer com o IPTU?". As pessoas não se relacionam com o poder público. Recentemente, passamos por um processo de cidadania digital. E se você não tem acesso à internet, como funciona?

Tem uma exclusão que a sociedade vai criando. Quando estabelecemos o *campus*, inicialmente começou a funcionar com o ensino técnico em Mecânica, integrado ao ensino médio, e com a

nossa primeira licenciatura, que foi em Matemática. Um dia, eu estava lá, num sábado — portanto, o *campus* estava mais vazio —, fazendo reposição de aula para a licenciatura. Estava num espaço improvisado, nem era uma sala de professores, e de repente escuto um barulho, um estouro. Fiquei meio atordoado, porque foi bem ao lado do meu ouvido. Passo a mão no cabelo e está cheio de vidro. Olho para a janela e tem um furinho pequenininho — o vidro não estourou inteiro, tinha apenas um furinho. Minha reação imediata foi me esconder atrás de um pilar. Algumas semanas antes, infelizmente, houve a tragédia do ataque a tiros em uma escola em Suzano, que é muito próxima. Me escondi, olhei aquele furinho no vidro e percebi que estavam atirando no *campus*. Acionei quem eu consegui, liguei para o diretor, saí por uma janela, dei a volta e, sem colocar os alunos em pânico para não saírem correndo — era uma turma toda de pessoas maiores de idade —, levei todo mundo para a sala. Falei para iniciarmos a aula (enquanto eu aguardava a polícia chegar para ver o que estava acontecendo).

É claro que a aula que eu tinha preparado para a licenciatura em Matemática era uma, mas, tendo acabado de passar por aquilo, sem contar a eles o que tinha acontecido, comecei a dar uma aula sobre extensão. Imaginem o que é estar num bairro com vulnerabilidade social, numa comunidade que funciona como cidade dormitório, onde as pessoas trabalham em São Paulo e voltam, com crianças muitas vezes sem frequentar a escola. De repente, aparece ali um prédio, como se fosse um monolito que caiu do céu — estava sendo construído há um tempão e ninguém sabia o que era. Aparece o brasão do governo federal e entram ali pessoas para estudar que não são a elite, mas que já são de fora daquele lugar.

Houve uma festa junina no *campus*, que foi fechada por questões de segurança, ou seja, um evento completamente endógeno. Comecei a falar de extensão com a turma para "colocarmos o dedo na ferida": enquanto não dialogássemos com aquela comunidade, inclusive para que eles usassem o espaço, e enquanto não desenvolvêssemos projetos em relação a eles, seríamos vistos como estrangeiros. "Ah, mas não tem nada organizado aqui". Talvez o

primeiro passo seja ajudar a organizar. Não estou dizendo que o ataque é certo, claro que não. Mas, quando o território interage com o equipamento público, a própria comunidade protege esse equipamento, porque entende aquilo como parte da vida dela. Hoje, temos, em São Paulo — e o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) é o maior do país — 41 *campi* em funcionamento e mais 12 anunciados nessa expansão. A Unifesp também tem *campi* anunciados, inclusive teremos novamente *campi* próximos. Em São Paulo, por exemplo, temos anunciados Jardim Ângela e Cidade Tiradentes, nos extremos da Zona Sul e Zona Leste.

Já temos um trabalho desenvolvido. Sei que é difícil, falta braço, temos pouco pessoal porque os códigos de vaga ainda não vieram, não temos servidores suficientes. Mas a experiência que temos nos Institutos Federais é que o *campus* sempre começa pela extensão. Você chega para dialogar com aquele território, entender o que a comunidade tem de necessidade, o que tem a oferecer ou qual é o seu potencial de desenvolvimento, inclusive para definir os cursos que serão abertos. Quando começamos em Itaquá, sem nem ter o prédio do *campus* pronto, dávamos aula de informática na cidade inteira. Era uma maneira de ir conhecendo o município e atraindo as pessoas para o Instituto.

Essa relação com o território é algo muito importante de se estabelecer. As universidades, pela sua trajetória e pelo seu histórico, não desenvolveram isso dessa forma, diferentemente dos Institutos, que já têm isso na sua lei de criação. Vou comentar esse exemplo para deixar a minha comparação mais clara. As universidades vieram de uma outra perspectiva, com *campi* maiores que viraram verdadeiras cidades universitárias, o que gera uma propensão para que aquilo seja endógeno. É daí, também, que surgem as imagens de "torre de marfim", de elitismo.

Vou mencionar um pouco como encaramos a extensão na rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), para contribuir com as reflexões que vocês vêm fazendo sobre como desenvolver a extensão aqui. Os Institutos Federais têm diferenças significativas em relação ao modelo das universidades. Foram criados em 2008,

começaram a funcionar efetivamente em 2009. Quem acompanha isso de perto pode questionar: "Mas o *campus* São Paulo não é centenário?". Sim, data de 1910, porque a rede foi se transformando. Tivemos as escolas de Aprendizes Artífices, criadas no governo Nilo Peçanha, que depois viraram Escolas Técnicas Federais, depois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), até a criação da Rede EPT com a nomenclatura de Institutos Federais e o anúncio da expansão. Mas não foi só o nome que mudou. As escolas de Aprendizes Artífices, no seu texto de constituição, tinham a intenção de formar "aprendizes para o trabalho", pessoas sem perspectiva, criando mão de obra e ensinando um ofício. Com a criação da rede atual, sob a gestão do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, e do professor Eliezer Pacheco na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a proposta muda.

Passamos a ter uma proposta pedagogicamente muito diferente, baseada na perspectiva de uma educação integral, que forma para o mundo do trabalho e não apenas para o mercado de trabalho. É a visão da politecnia. Com essa ideia de formação integral, inscreve-se em lei a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tal como nas universidades. Contudo, os Institutos diferem das universidades logo de cara: por força de lei, 50% das vagas são destinadas ao ensino médio técnico, prioritariamente na forma integrada. Ou seja, o aluno cursa o ensino médio e o técnico na mesma instituição, embora existam também as modalidades concomitante e subsequente.

O Instituto Federal de São Paulo, lá atrás, na gestão do reitor Eduardo Antonio Modena, em 2012, levou esse "prioritariamente" muito a sério e começou a abrir os cursos integrados. Iniciamos com seis *campi* com ensino técnico integrado e hoje chegamos a 37. Isso traz um impacto enorme para a cara da instituição. Entram os professores chatos de Sociologia, como eu, mas entra também toda uma busca por outros equipamentos, como biblioteca, quadra poliesportiva, assistência social, e docentes de história, geografia e filosofia. Transformam-se o corpo docente e a infraestrutura.

Destaco isso porque tem um impacto direto na relação com o território. Uma instituição voltada apenas para universitários, de graduação e pós-graduação, é diferente de uma instituição onde 50% das vagas são para adolescentes do ensino médio. Quando abro a porta da escola, os alunos vêm, os pais vêm para a reunião de pais, e cria-se uma relação intrínseca com aquela comunidade. É diferente de fazer um Sistema de Seleção Unificada (SISU), que vem gente de outro estado estudar.

Quando ofertamos ensino médio, o público mora no entorno. Por esse atributo já estabelecemos uma relação com a comunidade, que acontece de forma diferente. Outro ponto é que, pela forma como foi pensada, a rede é obrigatoriamente capilarizada e interiorizada. Eu vim da Unicamp, que é uma verdadeira cidade. Um *campus* pleno de um Instituto Federal, pelo desenho atual, tem cerca de 70 docentes, 40 técnicos administrativos e atende a cerca de 1.200 a 1.400 estudantes. São *campi* menores, com maior capilaridade no Estado. E, na nossa lei de criação, temos a atribuição expressa de nos relacionarmos com os arranjos produtivos locais.

Esse é o norte que as instituições da Rede Federal perseguem. Juntando o ensino médio, a relação familiar com o território, a indissociabilidade (ensino, pesquisa e extensão), a integração com os arranjos produtivos locais e a interiorização, temos elementos que denotam uma perspectiva extensionista diferente da que víamos nas universidades de onde viemos. A universidade faz, por exemplo, o "Universidade de Portas Abertas", tentando trazer a comunidade para dentro. Os Institutos Federais geralmente começam indo para a comunidade; o prédio vem depois. Comecei a dar aula num prédio cedido pela prefeitura em São Miguel Paulista, dialogando com associações de bairro e movimentos sociais que já existiam no território para criar projetos. Não estou dizendo que a extensão dos Institutos é melhor e que a universidade ficou para trás. Estou fornecendo elementos de uma trajetória diferente que está na nossa lei. Se estamos fazendo uma reflexão crítica sobre a extensão universitária, precisamos saber de onde partimos e para onde

queremos ir, percebendo, como o professor Fernando Atique colocou, coisas que já fazemos e não reconhecemos como extensão, ou ações que consideramos extensão, mas que são apenas o primeiro degrau, uma simples prestação de serviço, quando podemos ir muito além numa relação dialógica.

Para dar alguns exemplos e falar sobre financiamento, chamou atenção a fala do professor Fernando sobre os *campi* temáticos da Unifesp. Um projeto que li antes de entrar no IFSP foi o do Instituto das Cidades. Conversei na época com o Pedro Fiori Arantes, ex-pró-reitor da Unifesp, e parabenizo a professora Maria Angélica que trabalhava nesse projeto. Aquele projeto de criação já tinha um enfoque muito extensionista. Os cursos estavam sendo pensados para lidar com problemas concretos de urbanismo do local onde o *campus* estava inserido.

Quando prestamos concurso na universidade, a maioria de nós apresenta uma aula e, no máximo, um projeto de pesquisa. No primeiro concurso para o Instituto das Cidades, se não me engano, exigia-se a apresentação de um projeto de ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, a instituição já cobrava essa dimensão na seleção dos docentes, deixando claro no edital que a extensão seria trabalhada ali. É um exemplo positivo de que, quando queremos fazer, precisamos de diretrizes norteadoras.

O professor Fernando mencionou que os *campi* da Unifesp são temáticos, mas os problemas da sociedade não são, o que exige diálogo e intercâmbio. Um exemplo desse potencial agregador é a agroecologia. Nos Institutos Federais, não temos departamentos separados por áreas (como Departamento de Educação ou de Arquitetura). Convivemos no mesmo espaço — docentes da área técnica, do núcleo comum e servidores administrativos — para cumprir o projeto pedagógico integrado. Na prática, surgem divisões informais, mas, como muitas vezes sou o único professor de Sociologia do *campus* e há apenas um de Artes, por exemplo, se não houver diálogo, não formamos grupos de pesquisa ou extensão.

Como gestor, percebi a agroecologia como um grande tema agregador. De início, pensa-se que o pessoal da biologia vai ensinar

a plantar. Mas o primeiro produto que fizemos num projeto para um assentamento foi um irrigador de baixo custo, envolvendo o pessoal da mecânica e da automação. Depois, conseguimos financiamento para bioinsumos e envolvemos a química. Ao dialogar com o assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), percebemos que eles já sabiam plantar. O que eles precisavam era de gestão. O professor de gestão foi ensinar sobre compras públicas para que eles pudessem vender para hospitais — como o Hospital Universitário da Unifesp — e comercializar orgânicos sem atravessadores. O pessoal da informática entrou desenvolvendo um aplicativo de venda direta. Em um único projeto, você envolve informática, química, biologia, ciências sociais, mecânica e gestão, tratando de um problema real em diálogo com a comunidade. Sustentabilidade e educação são outros excelentes exemplos de temas agregadores.

Falando de popularização da ciência e lembrando os momentos sombrios de negacionismo que vivemos recentemente — torcendo para que não voltem —, chegamos à questão do financiamento. A extensão é, ao mesmo tempo, rica e pobre. Rica pelo impacto social, mas pobre porque historicamente tem financiamento deficitário. O ensino também enfrenta dificuldades, claro. Recentemente, a reitora Raiane Assumpção comentou que a Unifesp operava com o orçamento de 2019. Nós, do IFSP, ampliamos vagas e *campi*, mas seguimos com um orçamento de mais de 10 anos atrás. Historicamente, o mecanismo de financiamento da extensão é inexistente; sobrevivemos do orçamento que a instituição consegue e da divisão que a gestão faz.

Diante disso, como gestores, podemos apenas constatar a falta de recursos e não fazer nada, ou ir atrás de financiamento alternativo, sem deixar de criticar a ausência de um orçamento próprio. Temos atuado com emendas parlamentares. É o ideal? Não. Eu preferiria que as instituições tivessem recursos próprios para decidir estrategicamente onde atuar, mas, com a maior parte do orçamento nas mãos do Congresso, não podemos abrir mão desse mecanismo, desde que feito de forma transparente, com

editais e prestação de contas. Além disso, temos dialogado com ministérios para captar Termos de Execução Descentralizada (TED) para executar políticas públicas, como o projeto "Quintais Produtivos" do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Como pró-reitor, meu orçamento anual é de 500 mil reais para fomentar editais em 41 *campi*, um valor irrisório. Mantemos a crítica, reivindicamos, por meio de fóruns como o Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cultura (FORPROEX), linhas de financiamento no Ministério da Educação (MEC), especialmente com o desafio da curricularização, pois, se 10% da carga horária deve ser de extensão, os alunos precisam de recursos para insumos e transporte para ir a campo.

Alguns exemplos: hoje o IFSP executa um grande programa de economia popular e solidária via Ministério do Trabalho, o Programa Manuel Querino. Formamos agentes cooperativistas diretamente nos territórios (quilombos, assentamentos) usando a pedagogia da alternância. Os estudantes recebem auxílio financeiro para transporte e alimentação, viabilizando os cursos. Também fazemos assessoria técnica e extensão rural. O que faz disso extensão? A construção do projeto em diálogo com a comunidade onde será aplicado, a execução no local e o engajamento dos envolvidos.

Para o pessoal da Educação: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) já é um baita programa extensionista, no qual os graduandos se formam em diálogo com as escolas públicas. Temos o Mulheres Mil, um programa belíssimo em que a transformação vai muito além da sala de aula. As mulheres criam redes de solidariedade e muitas vezes conseguem sair de relacionamentos abusivos. Digo isso para quem tem a visão de que a extensão é assistencialismo. No fórum de pró-reitores, brincamos que, quando o "bichinho da extensão" morde, a pessoa fica contaminada para o resto da vida. A recompensa de ver a transformação social acontecer dá sentido ao trabalho. No Rio Grande do Sul, após as chuvas, a formação que demos em Economia Solidária mudou a segurança alimentar da região.

São pessoas que talvez nunca farão graduação ou pós-graduação conosco, mas que tiveram contato com a universidade e contribuíram para o nosso desenvolvimento. Sobre a curricularização da extensão, deixo um alerta, inclusive pensando na pós-graduação. A lei exige 10% da carga horária da graduação em extensão, mas não diz como. A universidade pode simplesmente separar créditos e obrigar o aluno a fazer um projeto qualquer. O problema disso é que quebra a indissociabilidade, separando a extensão numa caixinha, e sobrecarrega cursos, como as licenciaturas noturnas, que já têm carga horária apertada com estágios e teoria.

O ideal é que a atividade extensionista dialogue com o próprio curso, tratada como metodologia e dimensão formativa através de projetos integradores. Para a pós-graduação, há uma tendência de que a Capes e os programas passem a avaliar o retorno para a sociedade.

Precisamos discutir isso internamente e valorizar metodologias como a pesquisa-ação, algo que colegas como o Henrique Parra aqui da Unifesp já trabalham. Muitas vezes já fazemos extensão, mas não sabemos contar. E o diálogo com a comunidade exige postura. Não podemos chegar "nos pavoneando".

Para concluir, falei da importância da divulgação científica num contexto em que precisamos defender que a Terra é redonda e que vacinas funcionam. Mas pensem que essa onda de antiacademicismo está muito ligada ao fato de que somos uma minoria da população que chegou à universidade. Como a grande maioria não tem acesso, muitos nos veem como hipócritas e metidos. Se a população não reconhece em nós parceiros para uma vida mais justa, os discursos que atacam as universidades e os servidores públicos acabam prevalecendo. Precisamos da extensão para mudar essa percepção.

Obrigado e fico à disposição para o debate.

Debate

Ellen de Lima Souza

Professor Rafael, muito obrigada por sua exposição e por todas as contribuições! Convido o professor Fernando Atique para vir aqui conosco, porque as perguntas que recebemos se dirigem aos dois. Quero agradecer também às pessoas que estão nos acompanhando. Quem está aqui na plateia e quiser fazer perguntas pode se organizar. Podemos reunir algumas questões para fazermos uma primeira rodada e, depois, abrir uma segunda.

A professora Magali Silvestre encaminhou pelo *chat* uma pergunta aos dois palestrantes. Ela lembra que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, aprovadas em 2024 e em processo de implementação nas instituições, tratam da realização de atividades de extensão nas escolas de educação básica. A partir disso, pergunta: "como o IFSP tem discutido essa questão especificamente nos cursos de formação de professores? E como articular a dimensão extensionista com a pesquisa em Educação? Em outras palavras, essa resolução pode favorecer a aproximação entre professores da educação básica, docentes universitários e estudantes de graduação, de modo que investiguem conjuntamente os desafios da escola e desenvolvam estudos a partir deles, ou há o risco de que essas atividades sejam compreendidas apenas como aplicação de práticas supervisionadas?".

Temos também uma pergunta da Cláudia Araújo, doutoranda aqui do Programa de Educação da Unifesp: "As atividades de extensão sofreram alterações a partir do aumento do ingresso de estudantes de escolas públicas, negros e de baixa renda?".

Aproveito a pergunta da Cláudia para acrescentar outra questão. Em que medida as políticas de extensão das universidades vêm sendo provocadas pelas ações afirmativas? Como vem se constituindo essa relação entre políticas de ações afirmativas e políticas de extensão? Talvez possamos pensar se a extensão, que

durante muito tempo ocupou o lugar do "patinho feio" ou da "perna mais curta do tripé", como foi mencionado aqui, passa a adquirir outro significado com a entrada na universidade, especialmente nas últimas duas décadas, de grupos sociais que historicamente tiveram pouco acesso a esse espaço.

Podemos pensar, inclusive, em nossa própria instituição e na presença de intelectuais como Davi Kopenawa e Tata Katuvanjesi, reconhecidos pela Unifesp com o título de doutor *honoris causa*, que têm contribuído para ampliar os conhecimentos, as experiências e as perspectivas presentes na universidade. Passo, então, a palavra ao professor Fernando Atique.

Fernando Atique

Obrigado, professora Ellen! Obrigado também às pessoas que fizeram as perguntas! Obrigado pela colocação, professora Magali! Há uma necessidade de desmistificar, inclusive, o que é pesquisa. Me lembro que no ano passado, acho que a Ellen estava presente nessa cerimônia, quando nós tivemos a premiação de algo que foi instituído bem recentemente na instituição, que é o Prêmio de Excelência em Pesquisa, e que eu defendia que não há pesquisa inútil na instituição. É muito comum ouvirmos colegas ranqueando-se, "porque a minha pesquisa é a mais importante; a do outro é das básicas". "Não, eu não sei o que ele faz, porque ele é das Humanas". Eu ocupo — depois de 90 anos de uma instituição que tem em sua origem as Ciências Biológicas — o cargo de Pró-Reitor de Pós-Graduação em Pesquisa vindo das Humanidades. Isso é uma responsabilidade muito grande — e é lisonjeiro também! Mas eu queria exatamente pegar por essa minha chegada a esse posto para dizer que não há inutilidade nas pesquisas.

Achei maravilhoso o exemplo do gorgulho, porque é exatamente isso. Existem descritores que só poderão ser utilizados por outras áreas quando, a partir de uma percepção, notamos que há um problema a ser resolvido, mesmo que seja muito circunscrito. Nesse aspecto, a formação de colegas que estão dentro

da sala de aula, construindo efetivamente uma rede, o que eles têm como proposta investigativa, muitas vezes, é o elemento transformador de um cenário de pesquisa em outras dimensões.

O que eu quero dizer? Eu sou filho de dois pedagogos que trabalharam na rede primária estadual a vida inteira, estão com 85 anos hoje. Eu cresci dentro da escola. Eu brinquei outro dia, lá na pró-reitoria, que aprendi datilografia com a secretária da escola, porque de vez em quando eu tinha que ficar lá com ela e ela me ensinou. Foi útil para mim? Não sou datilógrafo, mas aprendi como aquilo tinha um caráter, inclusive, de formação. E aquilo me levou a perceber como o espaço — depois eu fiz arquitetura — é fundamentado numa região de abrangência. Que muitas vezes, ao ser determinado que lugar vai ter uma escola pública, nós temos ali um cálculo feito por trás que não é simplesmente matemático, é político. E essas dimensões levam a outras tantas percepções. Por exemplo, será que vale a pena ter uma escola de tempo integral, cuja cobertura é de telha de fibrocimento, material que foi banido de 90% do mundo ocidental, porque é cancerígeno na sua obtenção e no contato com aquilo, e é termicamente péssimo.

As pessoas não vão ficar oito horas dentro de uma escola porque elas não conseguem, elas vão passar mal. Se elas vão passar mal porque elas desidrataram, quem é que vai atendê-las? Cadê o personagem da saúde? Veja, é a vida do docente da escola pública que percebeu que tem elementos que podem provocar pessoas e outras perguntas que vão submeter. O engenheiro vai ter que mudar a maneira como determinada telha que pode ser barata e transformada vai estar ali.

Tenho uma doutoranda agora fazendo uma pesquisa, e estou bem empolgado, que estamos gestando já faz um tempo, que é: "o capacitismo tem uma história para ser contada e ela é alicerçada no modernismo". Quando pensamos isso, precisamos problematizar uma coisa que passa por várias áreas: a arquitetura moderna se baseia na existência de um homem, homem mesmo, que tem uma estatura, uma procedência, uma envergadura, uma altura para as coisas serem colocadas. Se não tiver aquele padrão, não vai

funcionar. Quem é que definiu que esse é o padrão? A pesquisa que a Natália Gaspar está desenvolvendo é superinteressante porque essa figura vem da Alemanha nazista. E este manual foi publicado em mais de 80 idiomas, em lugares que nem imaginamos. A escola que temos no Brasil, que está usando material padronizado, vem desse caráter.

Queremos fazer uma escola inclusiva, usando material de construção pré-fabricado, que é um elemento da arquitetura moderna, que supostamente foi feita para as grandes massas populares, para ter todo mundo o mesmo grau de oportunidade, mas que foi pensada para um padrão que não é o nosso. Então, qual é a relação entre a pesquisa e a extensão? É plena! É o que o Rafael também trouxe, não há como problematizar alguma questão transformativa se não estamos submetidos na realidade. Seja a nossa, seja a de alguém que estamos interessados em olhar.

Penso que fica muito claro como a formação da população docente precisa ser despertada a uma situação que, primeiro, a autoestima tem que ser colocada, porque essa população é a observadora e a vivente de um padrão que pode abrir para todas as grandes perspectivas de investigação em outras áreas.

Quero também aproveitar e agradecer a pergunta feita pela Cláudia. A pós-graduação na Unifesp está completando agora quatro anos desde que teve ações afirmativas implementadas para todos os programas de pós-graduação. Era algo que já acontecia esporadicamente em alguns dos nossos programas. Temos, hoje, em funcionamento, 71 programas. Chegaremos no próximo semestre a 75, porque os programas de pós-graduação do *campus* Osasco, que estavam represados, começaram a ser aprovados pela Capes.

O que eu quero dizer com isso? Desde que colocamos 25% em 2021 e até dezembro de 2024, como era necessário que os programas tivessem, independentemente do sistema de ingresso, cotas para pessoas com deficiência (PCD), pessoas pretas, pardas ou indígenas (PPI), quilombolas e, pensando que alguns programas foram para refugiados e, agora, a partir de dezembro, também pessoas trans, estamos recebendo cada vez mais pessoas com essas

características dentro da universidade. É suficiente? Pelo contrário, ainda é muito baixo. Mas, qual é o problema então? O problema é que nós não comunicamos que fizemos isso.

Estamos tentando agora, está em produção uma cartilha para levar às instituições como associações, sindicatos dos professores. A Secretaria de Estado da Educação se mostrou interessada, então criamos um informativo com todos os programas de pós-graduação que trabalham com a área de Ensino e Educação, aqui, e são vários! Quando nos aproximamos do o sindicato dos professores do estado de São Paulo, eles não quiseram. Responderam: "Não, já temos convênio com as universidades privadas, não precisamos divulgar vocês". Retruquei: "Mas gostaríamos de contar com a colaboração". "Não vamos!", não conseguimos entrar. Esse sindicato corresponde a 70% da população de ensino do estado de São Paulo.

Então, veja como a Universidade Pública, é o que o Rafael estava dizendo, é vista com antipatia, porque é inatingível. E quando fazemos um movimento de transformação por ações afirmativas, conseguimos comunicar para a população-alvo que isso está sendo feito? Não sabemos fazer isso ainda, mas já percebemos que esse é um dos caminhos que temos de trilhar. E isso demonstra o quanto a instituição pública, ficou sendo reconhecida por si própria como: "eles precisam vir até nós". Por isso, temos barreiras, é processo seletivo para ingresso na pós, é vestibular para ingresso na graduação, é seleção para os programas e os projetos de extensão. Não fazemos propaganda.

Isso é também uma atividade mais importante para a instituição, se colocar num cenário em que essa demanda está posta. Transformou, mas ainda temos um cenário enorme de transformação a partir dessas dinâmicas. Mas tem sido interessante? Tem sido interessante!

Para concluir, acabamos de entregar o relatório de gestão e também o preenchimento do painel de indicadores do plano de desenvolvimento institucional, do nosso PDI. A nossa instituição é majoritariamente feminina, em cargos de gestão, em docência e

entre os Técnicos Administrativos em Educação, mas também na população que ingressa. E, curiosamente, é majoritariamente feminina na área de Educação e de Saúde. Essa é uma dimensão que é superimportante quando olhamos para as demais instituições do estado de São Paulo. Grande parte das cientistas de qualquer área que é formada no estado de São Paulo é formada na Unifesp.

Isso também é algo a ser notado, como há um papel irradiador de um grau de confiança para que outras mulheres venham estudar na Unifesp ou fazer pesquisa na Unifesp. Elas não são rechaçadas. Escutamos de outros pró-reitores de pós-graduação do estado como determinadas universidades ou unidades de determinadas universidades ainda são repulsivas à presença feminina. E isso é algo também que tem sido objeto da nossa ação ali dentro.

Então, como objeto de extensão, a própria ideia de universidade aberta precisa também estar no cenário da extensão universitária. Precisamos abranger a população para que ela não se sinta impelida a rechaçar antes de conhecer ou antes de adentrar. Essa é uma dimensão que queremos muito também continuar desenvolvendo nos próximos períodos. Acho que respondi todo mundo. Obrigado!

Rafael Alves Scarazzati

Obrigado! Iniciando pela questão sobre as licenciaturas, vou ficar devendo uma resposta mais precisa por desconhecimento dessa nova resolução. Fui coordenador das licenciaturas no IFSP até 2019 e, na época, tínhamos 52 licenciaturas no estado de São Paulo. Lembro-me do embate — talvez a colega se lembre também — em torno da Resolução nº 2 de 2015, até que saiu uma nova, se não me engano em 2019, publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Todos os colegas fizeram coro discordando daquela resolução, muito pela falta de diálogo que marcou o processo. Fui, inclusive sem convite, a uma audiência pública em Brasília para debater o tema. Entre os que se manifestavam, a maioria era contrária, com exceção de grandes instituições privadas

que não vou nomear. Havia uma perspectiva de ênfase na Educação a Distância (EaD) e uma cobrança por estágios desde o início, como se a interação dos estudantes não acontecesse antes. Chegamos a argumentar: poxa, se querem maior interação, invistam no PIBID, que é um programa que já existe.

Não sei como está a resolução de 2024, mas imagino que seja melhor e que tenha sido revista pelos colegas. Como esta é uma atribuição da área de Ensino, na nossa divisão atual não consigo dar tanta atenção a isso. No entanto, o fato de mencionar o caráter extensionista reflete um movimento que vem ganhando eco, assim como estamos aqui hoje discutindo a extensão na pós-graduação. É uma tendência de incluir essa dimensão nas reformulações de curso. Agora, como cumprir com isso? O debate já iniciou com a curricularização da extensão. A colega questionou se seria uma pesquisa baseada no fazer docente ou uma atividade supervisionada. Acho que várias dimensões serão possíveis. O importante é observar os princípios e o debate que já existe na extensão: a dimensão dialógica, a articulação com o território e o envolvimento efetivo do estudante.

O caminho escolhido não pode ser apenas para cumprir tabela ou atender a uma exigência legal. Nós sabemos "maquiar" as coisas; sabemos dar aquele "tique" na obrigação para constar no papel. Faço essa defesa não só pelo cargo que ocupo, mas por acreditar que a atividade extensionista enriquece o fazer acadêmico e científico como um todo. A formação se torna melhor e mais plural, principalmente na Educação. Precisamos lembrar que essa pessoa será professor na rede pública ou particular — e, como instituição pública, temos a premissa de formar para a rede pública. Isso me leva à pergunta seguinte, sobre se a entrada de estudantes negros e pardos muda a cara da extensão. Acho que a mudança vai além dos estudantes. A universidade atual já é muito diferente das universidades paulistas de 30 ou 40 anos atrás, recebendo pessoas que são as primeiras de suas famílias a acessar o ensino superior.

Já temos uma geração que ingressou assim e hoje são nossos colegas. Eu mesmo sou o primeiro da minha família a fazer

universidade. Na Unicamp, tive apenas um professor negro e dois com o sobrenome Silva. Eu também sou Silva; o "Scarazzati" que aparece é o sobrenome da minha esposa — nós trocamos sobrenomes e ainda estou aprendendo a pronunciar o dela. Hoje, quando olho para o Instituto Federal, vejo quantos Silvas, pretos e pardos estão lá. Quantos nunca viajaram para o exterior? Minha primeira viagem internacional foi já na universidade, para apresentar trabalho em congresso com financiamento de agência de fomento, e depois para o doutorado sanduíche, com bolsa da Capes.

Essa geração não vai transformar apenas a extensão, mas a universidade como um todo. Cito aqui novamente um colega de vocês, o Pedro Fiori Arantes, lembrando de uma fala dele num evento na Unicamp, quando conversávamos sobre o Instituto das Cidades. Há uns dez anos, ele pontuou: "A universidade ainda está se transformando, mas já mudou um pouco" — se compararmos, por exemplo, com a época do pai dele, o Paulo Arantes, na USP. A universidade já se transformou com a entrada dessas pessoas. Mas a grande questão que ele colocava era: resta saber se essas pessoas vão reproduzir as práticas com as quais aprenderam ou se vão, de fato, transformar a universidade.

Eu trabalhava durante a graduação; depois consegui bolsa de mestrado e doutorado, e passei por toda a esteira acadêmica. Agora, pergunto: ao chegar aqui, vou adotar um discurso de distanciamento da comunidade só porque "cheguei lá", ou vou olhar para a minha trajetória e construir um caminho diferente? Acredito que a mudança de perfil já ocorreu não apenas entre os estudantes, mas também entre os servidores técnico-administrativos, pedagogos e docentes.

No entanto, deixo um cuidado: a entrada de pessoas pretas, pardas, não binárias e da comunidade LGBTQIAPN+ sem dúvida enriquece e transforma a universidade. Esse pluralismo é fundamental para o avanço do conhecimento; do contrário, definharíamos nos mesmos padrões. Vejam, transforma não apenas a extensão, que foi o objeto da pergunta. Há um risco em direcionar pautas como se fossem temas específicos da extensão. O

raciocínio costuma ser: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) é ensino? Não. É pesquisa? Não. Então joga para a extensão. Esporte e jogos? Extensão (ainda que os estudantes estejam jogando entre si, na mesma instituição). Núcleo TransUnifesp? Extensão. Por que isso acontece? Se defendemos uma educação antirracista e antissexista, estamos discutindo raça e gênero no âmbito do currículo, das práticas educativas e da pesquisa. São questões interinstitucionais e transversais, que muitas vezes acabam caindo exclusivamente no colo da extensão na hora da "divisão de tarefas" e o risco é diminuir a amplitude institucional dessas temáticas e pautas.

Precisamos ter o cuidado de tratar temas transversais de maneira efetivamente transversal. No IFSP, o debate para a criação dos núcleos de gênero e sexualidade e do núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas foi puxado inicialmente pela Pró-Reitoria de Extensão. Porém, assim que se consolidaram, foram vinculados ao gabinete do reitor. Isso serviu para dar o entendimento de que são políticas institucionais que perpassam todas as áreas, e não algo restrito à extensão.

Quando assumi a Pró-Reitoria em janeiro de 2023, era denominada apenas "Pró-Reitoria de Extensão". Promovi um diálogo interno para rebatizá-la como Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, semelhante ao modelo de vocês. Não foi apenas uma mudança estética. Surgiram críticas, como a de uma colega que questionou: "Se vamos adicionar Cultura, por que não Esporte, Extensão Tecnológica ou Rural? Por que nomear dimensões diferentes?".

Fizemos essa reflexão, mas mantivemos o rebatismo por um motivo: a cultura não é exclusividade da nossa Pró-Reitoria, partimos do entendimento de que não se faz educação sem cultura. Estávamos em 2023, celebrando o retorno do Ministério da Cultura. Vale lembrar que todo golpe ataca primeiro a cultura — em 2016 o ministério chegou a ser extinto, voltou-se atrás, e depois foi efetivamente extinto na gestão passada, antes de ser retomado.

A mudança de nome foi uma manifestação política da importância da área. Não significa que a extensão seja a guardiã da Cultura. Pelo contrário, foi uma tentativa de lembrar que esse lócus é essencial para a universidade e para a formação integral do estudante. Uso esse mote da cultura para ilustrar o nosso cuidado com as questões étnico-raciais e de gênero. A extensão ganha muito com a chegada orgânica dessas reflexões, mas precisamos ter a cautela institucional de não isolar esses temas, da mesma forma que não podemos limitar a extensão apenas às Humanidades. Essas temáticas podem, sim, ser impulsionadas pela extensão, mas jamais devemos deixar de pensá-las de forma transversal e institucional, muito além dela.

Debate

Ellen de Lima Souza

Obrigada, professor Rafael! Enquanto aguardamos as pessoas que se inscreveram se aproximarem do microfone, pois precisamos registrar as falas, vou ler alguns comentários que chegaram pelo *chat*. Luz Oliveira agradece pelas exposições e conta que trabalha na educação pública paulista há mais de 30 anos. A professora Magali também agradece e confirma a observação feita anteriormente pelo professor: trata-se, de fato, da resolução que revoga a de 2019.

Temos ainda uma pergunta de Reginaldo Libório, dirigida especialmente ao professor Rafael. Considerando que, no IFSP, os docentes são professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino, da educação básica à pós-graduação, essa atuação diversificada pode favorecer a integração da extensão às práticas pedagógicas e às pesquisas desenvolvidas?

Há também uma frase citada no *chat* que me parece bastante sugestiva para nossa discussão: "Não é porque aprendi apanhando que devo ensinar batendo". Por favor, Pedro.

Pedro Cosmo — estudante do curso de Pedagogia da Unifesp e educador popular

Bom dia! Eu sou o Pedro, tenho 20 anos, curso Pedagogia e estou no quinto termo. Para fazer minha audiodescrição: sou um homem negro, de pele parda, cabelos cacheados, uso óculos de armação transparente, puxando para o cinza, e uma camisa social cinza.

Mais do que uma pergunta, gostaria de fazer uma provocação aos dois professores. Primeiro, é um prazer estar aqui. Sou morador do Pimentas, professor e também participo da coordenação de um cursinho popular que funciona aqui dentro da Unifesp.

Desde pequeno tenho alguma relação com a universidade, porque sempre estudei aqui perto e me lembro, por exemplo, de receber estagiárias da Unifesp na escola. Por isso, uma questão levantada pelo professor Fernando me chamou muito a atenção: a quantidade de pesquisas realizadas sobre esta região. Fazem pesquisas dentro da nossa comunidade e sobre a nossa comunidade, mas nós raramente somos chamados para as defesas ou convidados a participar mais ativamente desses projetos. Às vezes, nem as próprias pessoas que trabalham na Unifesp são incluídas. Penso nos trabalhadores terceirizados, no pessoal da TI, da limpeza, do Restaurante Universitário. São poucos os projetos que também olham para essas pessoas.

Outra coisa que me chamou atenção foi a discussão sobre trazer pessoas de fora. Às vezes parece muito mais fácil para a Unifesp chegar a outro país do que atravessar o próprio muro. Falo isso como morador do entorno: foram poucas as vezes em que sentimos a Unifesp efetivamente como nossa parceira.

O professor Rafael mencionou Paulo Freire, e eu trouxe *Política e Educação*. Há uma passagem em que Freire diz que só se trabalha realmente em favor das classes populares quando se trabalha com elas, discutindo e respeitando seus sonhos, desejos, frustrações, medos e alegrias. Quando ele fala em classes populares, penso também na comunidade que vive aqui.

Isso se relaciona com outra questão levantada pelo professor Rafael. O lugar onde moro surgiu de uma ocupação, e posso dizer que existe uma relação muito conflituosa entre a ocupação e o poder público. A universidade está, de alguma forma, no meio dessa relação, mas muitas pessoas ainda a percebem como algo inacessível. Eu mesmo a via assim. Quando terminei o ensino médio e entrei em um projeto de extensão, disse à minha mãe que iria trabalhar na Unifesp. Ela perguntou: "Mas você vai fazer bico de porteiro?". Quando expliquei que estaria aqui estudando e participando de um projeto, foi difícil para ela compreender. A universidade era algo muito distante de nossa realidade.

E essa distância continua sendo sentida. Como educador de cursinho popular e morador do Pimentas, muitas vezes me sinto estrangeiro, quase um "gringo", aqui dentro. Outros alunos do cursinho relatam a mesma sensação quando entram na Unifesp: dizem que não se identificam com este espaço.

Há também barreiras muito concretas. Neste momento, por exemplo, a biblioteca está fechada. Estamos em recesso e, evidentemente, os trabalhadores têm direito ao descanso, mas a quadra esportiva também não é aberta à comunidade, assim como a brinquedoteca. Portanto, abrir a universidade vai muito além de permitir o acesso físico ao *campus*. Participei do "Portas Abertas" e considero a iniciativa muito importante, mas um dia de "Portas Abertas" diante de aproximadamente duzentos dias letivos ainda é muito pouco para a comunidade. Precisamos trazer mais as escolas e as pessoas do território para cá.

Por fim, tem uma barreira de informação. Quando explicamos no cursinho o que são as cotas raciais, muitos alunos perguntam: "Mas temos direito? Como funciona?". Existe também toda a parte burocrática. Costumamos brincar que entrar na Unifesp pelo Enem pode ser mais simples do que conseguir cumprir todas as exigências de documentação, porque muitos estudantes têm dificuldades nesse processo.

Para terminar, retomo outra passagem de Paulo Freire, também em *Política e Educação*, sobre a relação entre intolerância, arrogância,

tolerância e humildade no ambiente acadêmico. Deixo, então, uma pergunta: por que a universidade ainda é vista dessa forma?

Temos aqui professores com quem convivemos e que estabelecem relações muito diferentes com os estudantes e com a comunidade. Mesmo assim, permanece uma imagem da universidade como espaço de exclusão e preconceito. Como educador popular e morador do Pimentas, muitas vezes me vejo até fazendo uma espécie de "propaganda" da Unifesp e enfrentando estereótipos que circulam no território: "Não, lá não tem só drogado"; "não deixei o cabelo crescer porque comecei a estudar na Unifesp". São falas que fazem parte do nosso cotidiano e que considero importante trazer para este debate. Muito obrigado.

Fernanda Ferreira Boschini — técnica administrativa do IFSP e doutoranda do PPGE-Unifesp

Olá, bom dia! Eu sou Fernanda, técnica administrativa do Instituto Federal de São Paulo, *campus* São Paulo, e também doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp, na linha Educação, Estado e Trabalho, da qual participa a professora Maria Angélica.

Também gostaria de fazer uma provocação e trazer um relato que complementa a fala do Pedro, pensando especialmente nos desafios das relações entre universidade, institutos e território.

Faço parte de um grupo de pesquisa ainda pequeno e relativamente recente no *campus* São Paulo do IFSP, o Núcleo de Pesquisa em História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (NUPHMEPT). Desde 2022, desenvolvemos uma ação extensionista no território, o projeto Podcast Memória IFSP.

Trabalho no setor sociopedagógico do *campus* São Paulo. Como o professor Rafael mencionou, estamos na região do Pari-Canindé desde 1976 e convivemos com uma grande comunidade de imigrantes, majoritariamente bolivianos, mas também de outras nacionalidades. Essa população utiliza o *campus* em diferentes ocasiões e participa de atividades extensionistas. Para dar um

exemplo, as próprias eleições bolivianas são realizadas no prédio do Instituto. Apesar dessa presença, praticamente não encontramos essa população nos cursos regulares, sejam cursos técnicos integrados ao ensino médio, sejam cursos superiores ou de pós-graduação.

O *podcast* surgiu também dessa constatação. Procuramos articular comunicação e extensão para divulgar os cursos para essa população e ampliar suas possibilidades de acesso à instituição. Nesse processo de aproximação com a comunidade, conversei certa vez com uma liderança que foi muito direta: "Em pesquisadores nós não temos interesse. Vocês vêm aqui, fazem pesquisa, publicam seus artigos e depois não aparecem mais". É exatamente uma das questões que o professor Rafael mencionou.

Também enfrentamos tensões no interior da própria instituição. Algumas vezes o projeto encontra dificuldades para ser aprovado porque os pareceristas consideram que tem características excessivamente próximas da pesquisa. Mas a questão que dá origem à ação é também um problema de pesquisa: por que os imigrantes que vivem no entorno e frequentam o *campus* em determinadas atividades não estão presentes em nossos cursos regulares?

É nessa relação entre instituição, pesquisa, extensão e território que temos procurado trabalhar. O projeto chegou, em 2024, ao seu terceiro ano. Temos a extensão bastante consolidada institucionalmente e, neste ano, o *campus* São Paulo conta com vinte projetos, mas permanecem desafios como esses, que complementam muito bem as questões trazidas pelo Pedro. Muito obrigada!

Maria Angélica Pedra Minhoto

Primeiro, quero agradecer muito a presença dos meus colegas Fernando e Rafael e as excelentes exposições que fizeram! Acho que estamos conseguindo realizar o propósito deste Ciclo: refletir sobre as relações entre pesquisa, pós-graduação e extensão, a partir das questões colocadas pelo PROEXT-PG.

No PPGE, o Ciclo tem também outra finalidade: contribuir para a construção das bases de uma política de extensão do próprio Programa. Nosso desafio é pensar para além de projetos, programas ou ações isoladas e avançar na formulação de uma política. Creio que essa seja também uma questão para as instituições.

Gostaria, então, de fazer uma provocação a partir da fala do professor Rafael. Ele mencionou o professor Pedro Arantes, meu colega na construção do projeto político-pedagógico do Instituto das Cidades. Na Unifesp, cada escola e instituto tem seu projeto político-pedagógico e temos também um projeto político-pedagógico institucional, que é mais perene e tem uma função distinta daquela cumprida pelo PDI.

Quando o professor Rafael pergunta "qual é a extensão que queremos?", penso que a resposta precisa estar articulada ao projeto político-pedagógico institucional, aos projetos das escolas e dos institutos e, consequentemente, aos projetos pedagógicos dos cursos. Um programa induzido externamente não pode simplesmente ser executado pela universidade. A instituição precisa definir como e por que o incorpora ao seu próprio projeto acadêmico.

Posso dar um exemplo a partir de minha experiência como Pró-Reitora de Graduação da Unifesp, entre 2013 e 2017. Sempre que um programa incidia sobre a graduação — monitoria, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD), entre outros —, a questão era justamente compreender como aquela iniciativa se articulava ao projeto da instituição e à formação que pretendíamos oferecer.

O PIBID é um bom exemplo. Por ser um programa de indução voltado à formação inicial para a docência, precisa estabelecer relação com os projetos pedagógicos das licenciaturas e com o projeto institucional da universidade. No Instituto das Cidades, temos outro exemplo interessante: a Residência e Extensão em Planejamento Urbano e Habitação, inspirada tanto na experiência

da formação médica quanto na Residência Pedagógica construída pela Licenciatura em Pedagogia da Unifesp.

A Residência Pedagógica articula ensino, pesquisa e extensão ao longo da graduação. Nesse processo, há uma relação intensa entre universidade e escola pública: docentes da universidade acompanham os graduandos e participam de processos de reflexão construídos em diálogo com aquilo que acontece nas escolas. Ao mesmo tempo, as questões trazidas dessa experiência retornam à universidade e podem alimentar a pesquisa, da iniciação científica à pós-graduação.

E há um aspecto importante nessa relação: a pesquisa produzida a partir desses problemas não precisa ser necessariamente aplicada nem oferecer uma resposta de utilização imediata. Pode ser uma pesquisa teórica, e isso é fundamental. A relação com problemas concretos não elimina as mediações próprias da produção científica.

Por isso, precisamos discutir com cuidado o que entendemos por extensão. Concepções assistencialistas ou restritas à prestação de serviços precisam ser examinadas criticamente. A extensão participa da formação, e sua dimensão formativa não precisa estar subordinada a uma finalidade instrumental imediata.

Minha provocação vai, portanto, nessa direção. A concepção de extensão que uma universidade adota está relacionada aos pressupostos de seu projeto político-pedagógico de formação. Podemos desenvolver muitas ações e programas extensionistas sem que a extensão chegue a ocupar um lugar efetivo nesse projeto. A questão é como incorporá-la à própria concepção de formação da instituição e dos programas de pós-graduação.

Era essa a provocação que gostaria de deixar. Passo novamente a palavra à professora Ellen, que está mediando nossa mesa.

Ellen de Lima Souza

Obrigada, professora Maria Angélica! Antes de passar às respostas e às considerações finais, gostaria de ler a mensagem de

nossa coordenadora do PPGE, professora Márcia Jacomini, que está nos acompanhando: "Reflexões muito relevantes para pensarmos a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Obrigada pela organização do evento e pelas excelentes falas dos professores Fernando Atique e Rafael".

Muito obrigada, professora Márcia. Passo agora a palavra aos professores Fernando e Rafael para que possam responder às questões apresentadas e fazer suas considerações finais.

Fernando Atique

Muito bem, obrigado pelas colocações feitas pelos colegas. Eu queria também, já me despedindo, agradecer a oportunidade. É muito bom voltar para casa, não é? Às vezes ficamos com uma sensação de que estamos encastelados, mas eu não estou. Então, podem me chamar, porque eu tenho que vir aqui sempre mesmo, e é um prazer.

E eu tenho o privilégio de, semanalmente, encontrar com Márcia Jacomini em várias frentes, e temos feito lá uma parceria e também uma defesa do que é a percepção a partir de um mundo que não é apenas o da tecnocracia, mas também é o de quem vivencia o universo das Humanidades de forma ampla.

Pedro, muito obrigado pela tua colocação. Representa a forma como eu penso, enquanto profissional que aqui está há 15 anos. Existe uma questão importantíssima. A universidade criou para si um papel de destaque ao longo da sua história. Éramos bem poucos ao longo do século 20 e somos um país muito atrasado em pensar uma estrutura de formação como universidade.

Há até uma discussão sobre isso. A Universidade de São Paulo é de 1934, mas afirmam ser de 1827, porque incorporaram a Faculdade de Direito. A Universidade Federal do Paraná afirma ser anterior, porque é de 1912. Então, assim, como tenho uma formação em História, tenho falado sempre com meus alunos: o pior percurso para alguém tentar fazer História é buscar a origem de qualquer ação a ser historiada. Primeiro, porque a palavra

"origem", no singular, não faz sentido nenhum. Há múltiplas origens, e elas são convergentes e, muitas vezes, até contraditórias. Isso não importa, né?

Temos lá na nossa "casinha", onde está escrito 1933, mas entre o que a instituição se propôs a ser e o que nós somos hoje, há uma infinidade de modificações, não é? É quase uma universidade centenária se considerarmos isso, mas não. Somos uma universidade a partir do momento que resolvemos ser uma universidade, há 30 anos. E, mesmo assim, somente há 20 anos, efetivamente, quando nos lançamos ao compromisso de criar outras unidades universitárias.

Imaginem o que é para uma população que ficou quase 75 anos como uma única casa, num quarteirão, ter que criar uma estrutura *multicampi*. Não sabiam, porque isso não era um problema para eles. Eles sabiam resolver outros problemas. E nós estamos fazendo algo que é, para alguém que é formado em planejamento, como eu, terrível, que é a tentativa e erro.

A sociedade brasileira esbarra nisso. O planejamento existe, ele é ferramental. Nós temos as ferramentas para isso, temos as estratégias para isso, mas temos uma dificuldade enquanto país em dar continuidade a determinadas coisas que foram planejadas. A economista que habita na Angélica sabe que já falamos disso uma vez. Nós descontinuamos programas e propostas e estruturas. E quando fazemos isso, recomeçamos do zero, toda vez. Mas, por que a origem é um problema no Brasil? Porque temos múltiplas "origens". Inclusive, porque as próprias origens negam as pré-existentes.

Então, para dizer algo que possa resolver um pouco essa inquietação, é muito complicado quando precisamos começar uma pesquisa — e o pessoal da pedagogia passa por isso —, é que a Plataforma Brasil nos impõe um método, nos impõe uma responsabilidade, nos fala como faremos os contatos, até como vamos reagir caso uma pessoa passe mal. Mas a dimensão que está lá também, e que eu acho que é a mais frágil, e é uma provocação

para o nosso Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): "Cadê a obrigatoriedade da devolutiva?".

Nós instrumentalizamos tudo. Pode ser uma bactéria, pode ser um fungo, pode ser a comunidade que nos recebeu dentro da escola ou a comunidade que está ao redor do lugar em que estamos fazendo a nossa própria manifestação. E isso não é só mérito ou demérito da pesquisa, pois perpassa também ações extensionistas.

Muitas vezes, vamos aos grandes fóruns, ao PROEXT-PG, à Andifes, mostrar atividades que foram desenvolvidas, mas não fazemos exatamente a devolutiva porque não atraímos essas pessoas para dentro da universidade. Gostamos de olhar para elas como uma espécie de território a ser verificado. E nisso acho que ainda temos muito a trilhar para desmontar a ideia que foi criada, até mesmo quando a universidade se estrutura, que é a da "alta cultura".

Essa expressão que, inclusive, existe em universidades mundo afora. Nós somos a alta cultura? Eu gosto muito de lembrar que cultura é tudo aquilo que cultivamos. Pode ser a horta comunitária, que, aliás, é uma das coisas que eu descobri que é o projeto de extensão mais recorrente nas universidades brasileiras. Não sabe o que vai fazer como extensão, faz uma horta. Quem é que vai consumir aquilo que está sendo plantado ali também não sei, porque isso também se perde.

Mas eu quero voltar. Cultura é o que cultivamos. O que queremos cultivar? Nós queremos que essas pessoas que estamos atraindo para dentro da universidade estejam conosco, sejam parte dessa universidade e que a universidade esteja aberta? Essa é uma decisão que tem que ser tomada.

Vou fazer propaganda aqui. Vamos começar a desenhar um novo projeto de desenvolvimento institucional. O PDI está aberto, está em processo. Precisamos fazer a nossa comunidade se engajar nisso.

A minha maior tristeza, Pedro, é que não apenas a biblioteca está fechada, como este *campus* não é mais o que já foi. Nesse *campus*, faltava lugar para trabalhar. Não tinha sala. Hoje, temos aqui um auditório com 100 lugares, 80 cadeiras vazias.

E eu tenho uma certa implicância com o mundo híbrido, porque é ao mesmo tempo facilitador e descompromissado. Acho que as pessoas estão aqui porque é no lugar do encontro que conseguimos fazer e tecer alguma coisa. Não dá para fazer extensão híbrida. Sinto muito. Não transforma a realidade das pessoas. Agrega realidades virtuais, mas não é o mundo real.

Então, acho que isso é uma questão muito importante para colocar nos nossos planejamentos agora. Por mais que possam ser fracassados, o exercício de propor e dialogar é a base. E, em conjunto, dentro do processo garantido, que é expressão dialógica da vida universitária, propor uma nova universidade que se espera ver. Vai facilitar bastante.

Tenho um pouco de medo com o que esse *campus* pode vir a se tornar. Não me conformo de a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) ser um *campus* que tende ao vazio. Posso ser criticado por isso, mas não me conformo. E eu batalho para que isso não aconteça. Então, se eu puder auxiliar, conte com a minha colaboração.

Fernanda, muito legal saber do projeto que vocês têm lá. Pensar que o entorno também é formado por imigrantes de tantas procedências tem uma questão importante a ser pensada, que é… somos uma universidade numa cidade que se vende cosmopolita, mas temos um idioma oficial, que é o "academiquês", em língua portuguesa. Ou seja, é inatingível até para quem é nativo, entre aspas, da própria região, do próprio país.

A linguagem universitária precisa ser revista. E acho que isso também é um compromisso que a universidade tem que ter. Vai cair no quartinho da bagunça da extensão? Não deveria, porque acho que essa é uma atividade que tem muito a ver com o ensino e, sobretudo, com o ensino na pós-graduação.

O cientista formado precisava ser desafiado a entender, que não é para ele saber inglês como língua franca da ciência, ele tem que saber a língua daquele que ele quer atingir. E muitas vezes o português é falado de tantas formas e tantas variáveis que aquele que consideramos norma culta não existe.

Agradecendo, Angélica, também pela oportunidade de vir aqui falar e me desculpando também por ter desmarcado tantas vezes, mas com uma agenda tão louca no mês de março foi impossível vir antes. Acho importantíssimo quando percebemos que pensar um planejamento que engloba uma universidade do tamanho que a nossa ficou — somos quase 30 mil pessoas! —, somos quase do tamanho da Unicamp. Quando falo isso para as pessoas, elas não conseguem compreender, mas é verdade.

E nós temos aí sete *campi*, alguns bem mais implantados, outros ainda em processo, mas somos muito grandes. Precisávamos ter fatores de unificação. O meu medo é que quando tematizamos demais os *campi*, começamos a se autocontentar. E ao se autocontentar, não fazemos esforço para convergir. E aí começamos uma batalha que é muito corrente também na sociedade brasileira, que é "eu vou me autonomizar". Daí o fracasso universitário vem com tudo.

Então, pensar um projeto extensionista dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação é importantíssimo, mas eu acho que isso pode colaborar para que provoquemos os demais, para que não nos autonomizemos demais. Afinal de contas, todos que estão aqui numa IES são potencialmente educadores ou deveriam se ver como tal. Então, muito obrigado! Desejo sucesso no restante do ciclo.

Rafael Alves Scarazzati

Muito bom. Agradecendo as manifestações, começando com o Reginaldo, que é do IFSP, ele pergunta sobre o professor EBTT. Para explicar para vocês, EBTT é Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. O concurso de um professor de um Instituto Federal é diferente do concurso de uma Universidade Federal. O EBTT tem essa previsão de dar aula no ensino básico, técnico e tecnológico, então é do ensino médio até a pós-graduação, a depender do desenvolvimento que aquele *campus* tiver. A pergunta do Reginaldo é se isso facilita a extensão. Eu acho que, para manter a coerência na minha fala, como eu disse que tem um ingrediente que

beneficia o processo de extensão ou o desenvolvimento da extensão, na lei de criação dos institutos, na maneira como ele é configurado com essa capilaridade, eu destaquei o fato de ter o ensino médio, porque obrigatoriamente você já tem uma relação com a comunidade do entorno pelo ensino, então creio que o EBTT tem um potencial extensionista, por essa configuração. Não significa que será algo automático. Acho que esse caráter, essas especificidades do Instituto Federal, refletem também no tipo de carreira desse professor. Então, o EBTT, ele também é reflexo da estrutura, é o cargo condizente com uma estrutura que é diferente da universidade nesse sentido. Pode beneficiar a extensão? Eu acho que pode beneficiar, mas nos concursos, via de regra, não há essa cobrança. Num concurso para docente num instituto federal, via de regra, esse projeto não é apresentado. Então, eu entro na instituição e vou descobrir que tenho de fazer ensino, pesquisa e extensão depois. Vamos lembrar que esse professor entra com a mesma formação que nós tivemos na universidade. E aí, dois lembretes que eu queria fazer. Um deles, eu mencionei rapidamente, é que no Instituto Federal de São Paulo, para projetos de extensão, coordenação de projetos de extensão, nós não fazemos diferença entre docente e técnico. Isso cria também uma pujança nos projetos de extensão, do saber que esses técnicos têm, na relação que eles têm com a comunidade. Agora, tem uma outra questão ligada à resposta ao Reginaldo. Potencialmente, o EBTT, então, tem um caráter mais extensionista pela maneira como o Instituto Federal é desenhado, mas, por outro lado, há que se ver a exequibilidade disso, que está ligada com a carga horária. Porque uma coisa é no projeto, no desenho, eu falar: "esse instituto vai fazer tudo". Logo, o docente dele também faz tudo. Ele é ensino, pesquisa, extensão, gestão. É o nosso caso, eu estou na gestão hoje. Então, para citar um exemplo para vocês, quando eu atuava como coordenador de licenciaturas, eu assumi a docência no *campus* São João da Boa Vista. Eu removi de Itaquá e fui para São João da Boa Vista. Eu tinha 16 aulas no *campus* São João da Boa Vista, em cursos diferentes, então também não repetia a mesma aula. Eu tinha

quatro aulas em dois técnicos diferentes, dois técnicos integrados diferentes, quatro aulas em duas licenciaturas diferentes e quatro aulas na pós-graduação. E eram cursos diferentes que eu tinha que montar. Eram 16 aulas mais a gestão das licenciaturas que eu fazia junto com a pró-reitoria de ensino. A reitoria em São Paulo e o *campus* em São João da Boa Vista. Então eu estou fazendo essa observação para destacar que, por um lado, queremos estimular os servidores a fazerem, mas por outro temos que trabalhar para que haja condições para isso. lápis faz tempo. e vai continuar assim um tempinho ainda.

Já o Pedro, obrigado por sua fala, ele corrobora muito do que conversamos aqui, até com o testemunho pessoal. E acho que tem uma situação, lidando com o que o Pedro reforçou, da não relação da instituição com a comunidade do entorno, e a fala do Fernando sobre esvaziamento. Temos uma tendência a esquecer rápido das coisas, principalmente daquilo que era negativo, daquilo que sofremos. Mas não faz muito tempo, foram vários os ataques às universidades. E numa perspectiva de um ultra neoliberalismo, enfim, de Estado mínimo, eles vão continuar. Temos agora um governo cujo presidente, uma das primeiras coisas que ele fez foi receber os reitores das instituições federais de ensino, das universidades e dos institutos federais. Esse diálogo está aberto, mas temos ainda uma série de dificuldades orçamentárias etc. E aí a questão de como a sociedade nos vê. Lembrando desses anos anteriores, ter esse diálogo com a sociedade passa também pela nossa própria sobrevivência enquanto instituição, porque se a sociedade chega à conclusão de que, "olha, isso aqui não me ajuda". "Na verdade eles são uns privilegiados". A figura do pesquisador, a figura do docente, a figura do servidor público, ela vai sendo ameaçada e o próprio fazer científico… enfim, tivemos, para dar exemplos recentes, quando o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) solta pesquisas sobre desmatamento, aquilo é uma pesquisa científica, você tem um satélite que mapeia e você mostra que o desmatamento aumentou. O ministro do meio ambiente da época está num programa de TV com o presidente do

INPE e fala para ele que aquilo é "ideologia disfarçada de ciência". Ele é o presidente do INPE, ele é um cientista, ele nem é político, ele não era candidato a nada e depois sai como uma das dez figuras mais influentes no mundo científico numa revista de renome. Então quer dizer, "passamos por um período", mas me preocupa porque esse período ainda não passou. Ele teve uma mudança recente, mas quando vemos globalmente esse discurso volta, já estamos assistindo o que está acontecendo nos Estados Unidos de novo. Desacreditar a ciência, atacar a educação, quer dizer, partir inclusive para uma situação que é de ataque às instituições e que no limite é um ataque à própria democracia, isso ainda está muito vivo. Então se nós, como universidade, como aqueles que conseguiram também chegar até aqui, por diversos caminhos, não conseguimos fazer esse embate no sentido do diálogo também, de que a população se aproprie do que tem aqui e transformar a universidade a partir daquilo que existe de conhecimento também para fora dela, não a imagem do transbordamento, mas conseguir se conectar com a sociedade, não vai ter ninguém para nos defender lá na frente. Seremos só menos de 1% da sociedade brasileira.

A Fernanda, obrigado também pelo testemunho. O exemplo do *campus* São Paulo é importante porque, realmente, como a Fernanda colocou, perceba a necessidade que temos de interagir com o entorno, e no caso desse *campus*, que é o *campus* mais antigo, ainda temos um entorno que se transformou nos últimos anos, que é de uma população migrante, de certa forma estrangeiro naquele próprio local, que são os bolivianos e, hoje em dia, outros povos originários de outros países. Apesar de ter um trabalho que é interessante, é importante, já não dá conta de chegar em todos eles. A gestão dos institutos federais também é muito enxuta. Então, por exemplo, no IFSP é um cargo de reitor ou reitora e cinco pró-reitorias. A internacionalização também fica comigo na pró-reitoria de extensão e cultura. E estamos fazendo, por exemplo, um trabalho de provas para naturalização. Então, fora outros vários programas que envolvem não só o nosso intercâmbio, mas também a recepção de estrangeiros, é desafiador porque essa população em

específico, se ela está como migrante, ela já está em condição de vulnerabilidade.

As eleições bolivianas acontecem ali, o IFSP é um local de votação, por outro lado, não os vemos cursando os cursos do IFSP.

Por fim, a fala da professora Maria Angélica. Aproveito para agradecer o convite, a oportunidade de estar aqui, porque, como eu disse, a partir do tema, que era a extensão na pós-graduação, primeiro eu achei que eu não tinha nada para falar. E depois eu vi que nessa perspectiva extensionista do diálogo, então eu vou lá também para aprender. E eu tentei falar um pouco das dores e das possibilidades que estamos trilhando para a graduação, porque a pós-graduação existe no Instituto Federal de São Paulo, mas ela não é o nosso foco. Então, ver esse interesse é gratificante porque não existe ainda uma obrigação, uma obrigatoriedade imposta nesse momento, é um interesse legítimo em fazer a discussão para pensar que caminhos podemos trilhar para ter uma instituição mais extensionista e aí, evidentemente, no âmbito da Unifesp, no diálogo com a própria pró-reitoria de extensão, com a pró-reitora Débora, que eu deixo o meu abraço aqui, é algo que poderemos discutir, construir em conjunto e ver situações diferentes. Conhecer de onde viemos, para saber para onde vamos, porque o caminho que percorremos nos institutos federais, como eu mencionei, com uma lei de criação diferente, uma estrutura diferente, inclusive com o ensino médio, vai ser um caminho diferente para as instituições de ensino superior. Mas o primeiro ponto é essa intenção. Como instituição pública, mudar uma rota é meio que virar um transatlântico, né? Mas buscar conhecer experiências que já aconteceram, debates realizados, para colocar como norte um grau de extensão que seja esse que o Pedro estava querendo já ver na comunidade dele. E percebam que ele falou que fez o projeto de extensão no ensino médio, vem trabalhar na universidade e agora está aqui como graduando e participando de um seminário na pós-graduação. Então foi esse contato no ensino médio que propiciou romper essa barreira da universidade pública.

Muito obrigado pela atenção de vocês. Fico à disposição lá no IFSP para continuarmos aprendendo juntos e construindo esse caminho em conjunto.

Fernando Atique

Obrigado! Eu queria aproveitar para comentar que o programa, o PROEXT-PG lançou, na última semana, na sexta-feira, dois editais de bolsa de pós-doutorado para a gestão do projeto mesmo, e também uma bolsa de iniciação à extensão. Então, esses editais são publicados em várias páginas da Unifesp, mas se vocês entrarem na página da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa ou da Extensão e Cultura, vocês verão lá. As inscrições vão até a primeira quinzena de abril. Estamos precisando implementar.

Então, ficamos aqui esperando também que colegas de extensão e pós-doutoramento possam se candidatar. E, com isso, deixo aqui também o cumprimento à parceria com a Gabriela Wagner, que é a coordenadora do PROEXT-PG e é também a Pró-Reitora Adjunta de Extensão e Cultura. E também da professora Débora Galvani, que tem nos ajudado bastante a entender e a trilhar caminhos melhores aqui.

Deixo meu cumprimento também à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, à Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa aqui do *campus*, e nós, como pró-reitoria, nos colocamos também à disposição para ajudar a mitigar efeitos que muitas vezes possam prejudicar o andamento das ações que vocês têm feito.

Muito obrigado mais uma vez, Angélica, Magali, Jorge, e a todo mundo que está envolvido nesse projeto, e à moderação da Ellen. Obrigado pela oportunidade.

Encerramento

Ellen de Lima Souza

Então, pessoal, com isso, desejo boa tarde a todas, todos e todes, e lembro que a mesa 3, "A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a experiência argentina", acontecerá no próximo dia 1º de abril, com a mediação da professora Maria Angélica Minhoto.

A mesa 4 acontecerá no dia 8 de abril, intitulada "A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a formação de professores", com a mediação da professora Magali Silvestre, também do nosso Departamento de Educação.

Agradeço imensamente a colaboração de todos os parceiros e espero todas as pessoas aqui nos próximos dias 1º e 8. Obrigada!

Capítulo 3: A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a experiência argentina

Mesa realizada em 1º de abril de 2025, disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=nFHtS3-XhkQ&t=2490s

Mesa 3: A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a experiência argentina

Exposição inicial
Prof.ª Dr.ª Débora Galvani
Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Unifesp

Palestrante
Prof.ª Dr.ª Mariana Mendonça
Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FADECS) / Universidad Nacional del Comahue (UNCo)

Mediação
Prof.ª Dr.ª Maria Angélica Pedra Minhoto
Coordenadora do PROEXT-PG do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp

Abertura

Maria Angélica Pedra Minhoto

Olá! Bom dia a todas as pessoas presentes nesta mesa do I Ciclo de Seminários do PROEXT-PG do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp! Antes de iniciar, faço minha audiodescrição para as pessoas que não conseguem me ver com clareza. Sou uma mulher branca, de meia-idade, tenho cabelos na altura dos ombros e estou vestindo uma blusa estampada em azul e branco.

Meu nome é Maria Angélica Pedra Minhoto, sou professora do Departamento de Educação, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp. Tenho o prazer de coordenar esta mesa, que contará com duas convidadas que nos ajudarão a discutir as relações entre extensão, pesquisa e pós-graduação.

A mesa de hoje tem como tema "A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a experiência argentina". Para fazer a abertura, contamos com a professora Débora Galvani, a quem agradeço muito pela presença.

A professora Débora realizou pós-doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade de São Paulo, mestre em Ciências pela Faculdade de Medicina da USP e doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da mesma universidade. Atualmente, é professora do Instituto Saúde e Sociedade, no *campus* Baixada Santista da Unifesp, vinculada ao curso de Terapia Ocupacional, e Pró-Reitora de Extensão e Cultura de nossa universidade.

Sua presença é especialmente importante para esta discussão, porque o Ciclo também integra o processo de reflexão sobre a construção de uma política de extensão no âmbito do nosso

Programa de Pós-Graduação em Educação. Seja muito bem-vinda, Débora!

Contamos também com a presença da professora Mariana Mendonça, que veio da Argentina e atualmente vive em Neuquén. Agradeço muito sua disponibilidade para estar conosco. Mariana é doutora em Ciências Sociais e pesquisadora assistente do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas da Argentina, o CONICET, principal organismo público de pesquisa científica e tecnológica do país. Está vinculada ao Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) da Universidad Nacional del Comahue (UNCo).

Sua trajetória de pesquisa concentra-se nas políticas de educação superior, com atenção às relações entre desenvolvimento econômico, planejamento educacional e organização dos sistemas universitários. Seus estudos também incorporam uma perspectiva histórica sobre a constituição e as transformações da educação superior argentina.

Essa experiência será particularmente importante para nossa discussão, uma vez que permite examinar como pesquisa, ensino e extensão se articulam em outro sistema universitário latino-americano e quais aproximações e diferenças podem ser identificadas em relação ao caso brasileiro.

Mariana, muito obrigada por sua presença e pela disponibilidade em participar deste diálogo conosco!

Agradeço também às equipes da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e de Tecnologia da Informação pelo apoio à realização desta conferência, assim como ao professor Jorge Barcellos, que está nos auxiliando com os equipamentos.

Passo agora a palavra à professora Débora. Muito obrigada.

Débora Galvani

Maravilha! Bom dia a todos, todas e todes! Maria Angélica, agradeço o convite. É um enorme prazer poder participar deste Ciclo. É um prazer também conhecer, encontrar aqui a Mariana —

estou também com muita vontade de te ouvir, Mariana. Obrigada também pela presença das pessoas que participam presencialmente e das que nos acompanham *on-line*. Então, eu sou Débora Galvani, uma mulher branca de quase 50 anos, cabelos pretos bem cacheados, uso óculos vermelhos, visto uma blusa preta, o crachá da Unifesp, e estou aqui bastante à disposição para dialogar com vocês.

Vou fazer aqui uma fala mais breve e fico também à disposição para dialogarmos a partir das questões colocadas por vocês. Em primeiro lugar, gostaria de parabenizar vocês por organizarem esse tipo de discussão, e é uma alegria ser convidada para conversar com vocês e pensar junto com vocês a partir da extensão universitária. Organizei uma fala fazendo um diálogo em linha com a Maria Angélica, pensei em trazer um pouco mais das questões ligadas às nossas diretrizes contemporâneas da extensão universitária e às questões que estão mais latentes nos nossos fóruns de pró-reitores — colegiados de pró-reitores e pró-reitoras — trazendo um pouco as questões que estão nos mobilizando e as questões que estão ligadas à nossa interlocução PROEC e ProPGPq aqui na Unifesp, então, uma fala mais localizada também aqui na nossa universidade.

Bom, nós temos, na Unifesp, felizmente, um processo muito importante de institucionalização da extensão universitária a partir das nossas políticas, resoluções, e que vem de longa data, não é? Essa discussão da interlocução pós-graduação e extensão universitária já é antiga, e por isso se insere nesse nosso desafio, que está definido na Constituição brasileira, que é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É a nossa diretriz para o desenvolvimento das ações na universidade, de como a nossa instituição vai contribuir para o desenvolvimento social, econômico, cultural, tecnológico, nacional e internacionalmente. Não vou me deter aqui a esse conjunto de diretrizes, nem sou especialista nesse tema, mas queria chamar atenção para a resolução do Conselho Nacional de Educação de 2018, que estabelece diretrizes para a extensão universitária no

ensino superior[1]. Vale mencionar que temos um novo parecer de 2023, ainda não homologado, que propõe revisão dessa resolução. As mudanças, as principais mudanças, desse parecer têm a ver com a discussão sobre as possibilidades da extensão universitária em meio digital, mediadas por tecnologia, por tecnologias digitais, e essa possibilidade das atividades de extensão a distância. Não quero entrar nessa discussão nesse momento, mas apenas dizer que temos esse debate em cena. Enfim, essa resolução de 2018 coloca a extensão universitária muito fortemente em evidência, porque é ela que define que nós temos a obrigatoriedade de incluir 10% do total da carga horária dos nossos currículos na extensão universitária.

Então, é o que denominamos de inserção curricular da extensão universitária. E essa resolução não se restringe à graduação, pois nomeia também as possibilidades de interlocução da extensão na pós-graduação, embora, esta última, não seja obrigatória. No entanto, temos algumas diretrizes colocadas na resolução que nos guiam para pensar a extensão e a pós-graduação. Destaco o Art. 3º dessa resolução, que define com bastante precisão a extensão universitária na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Essa definição nos diz que 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. Materializamos aqui nessa

[1] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES n. 608/2018, aprovado em 3 de outubro de 2018. Assunto: Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Relator: Gilberto Gonçalves Garcia. Parecer Homologado: Portaria n. 1.350 publicada no *Diário Oficial da União*, 17 dez. 2018, Seção 1, p. 34. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/extensao-na-educacao-superior-brasileira/pces608_18.pdf.pdf. Acesso em: 1 set. 2026.

resolução discussões de longa data, mas que, ao exigir a inserção no currículo da graduação e apontar as diretrizes para a pós-graduação, trazem aí um novo fôlego, um novo foco para a extensão universitária.

Bom, destaquei alguns trechos aqui, dois, na verdade, do parecer do CNE de 2018[2], que vão nos ajudar a pensar o que essa resolução nos orienta em relação à indissociabilidade da pesquisa e da extensão. Uma das diretrizes bem fundamentais que está colocada nessa resolução é que devemos pensar na incorporação dos estudantes de pós-graduação em atividades extensionistas como importante forma de produção de conhecimento; ou seja, a extensão pode e deve ser incorporada aos programas de mestrado, doutorado, especialização, e o intuito é nos levar à qualificação tanto das atividades extensionistas quanto da própria pós-graduação. Nesse primeiro item, faço um destaque para essa dimensão da produção de conhecimento. A extensão nos coloca desafios bastante interessantes e importantes nessa dimensão. Uma das diretrizes fundamentais da extensão universitária, e que está registrada nas nossas políticas, nas nossas diretrizes nacionais e da nossa universidade, tem a ver com a produção de conhecimento e a interação dialógica. Então, como é que essa produção de conhecimento, de forma dialogada, consegue problematizar e consegue criar também tecnologias que desconstroem a hegemonia da ciência ocidental, a hegemonia da produção de conhecimento centrada na ciência ocidental ou centrada na universidade? Aqui temos uma discussão fundamental, que é de longa data também, mas que vai ganhando novos contornos — vou chegar nisso no final da minha fala —, que é essa interlocução com outras ciências, com as ciências indígenas, com as ciências quilombolas, com a diversidade de saberes que compõem nossas sociedades. A extensão nos convoca, nos provoca uma produção de conhecimento de forma dialogada. Essa é uma dimensão essencial

[2] *Ibidem*.

para se pensar a pesquisa e as diretrizes que estão colocadas nos nossos documentos para pensar interlocução, pesquisa e extensão.

Outra diretriz colocada no parecer da Conselho Nacional de Educação é a dimensão da produção acadêmica a partir das atividades de extensão, que podem, portanto, resultar em teses, dissertações, livros, capítulos, artigos, cartilhas ou outros formatos, filmes e outros produtos artísticos e culturais. Trago um exemplo que eu vivi na semana passada, muito potente, que reflete os impactos de produtos que também são gerados por nossas pesquisas e gerados em diálogo com diversos setores da sociedade. Esse é o exemplo do Guia Alimentar para a População Brasileira. Fui representar nossa reitora, Raiane Assumpção, em uma das reuniões da Frente Parlamentar pelo Ciclo Alimentar Sustentável, na Assembleia Legislativa, em que o tema era Segurança Alimentar e Sustentabilidade. O Guia é fruto de várias pesquisas e interlocuções entre grupos de pesquisa, sociedade civil organizada e o Ministério da Saúde. É uma referência fundamental para pensar novas legislações e para defender o direito à segurança alimentar e a sustentabilidade nos sistemas de alimentação, e um exemplo superpotente do quanto nossas pesquisas podem influenciar, gerar produtos que têm impacto nas políticas públicas e, quando são produzidos de forma dialogada com diversos setores, vão respondendo às necessidades concretas regionais, nacionais, enfim, internacionais. E a extensão universitária é terreno fértil para essa produção de conhecimento.

Nesse sentido, trago aqui uma referência, e uma imagem proposta no artigo "Extensão na pós-graduação: avanços necessários para o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil"[3]. Esse artigo é bem recente, de autoria de Hélder Eterno da Silveira presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cultura (FORPROEX), e de Olgamir Amância Ferreira, que

[3] SILVEIRA, H. E.; FERREIRA, O. A. Extensão na pós-graduação: avanços necessários para o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil. *Revista Em Extensão*, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 1-22, 2024. DOI: 10.14393/REE-v23n12024-73722.

também tem uma atuação importantíssima na extensão, e já foi presidente desse fórum. Nesse artigo, eles discutem especificamente extensão e pós-graduação. E, na gestão do FORPROEX, temos trabalhado bastante essa interlocução com a Capes e com outros setores para discutir essa necessidade de implementar, de fato, estratégias para garantir a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão. Os autores do artigo ilustram essa dimensão da relação extensão-pesquisa, extensão-pós-graduação, numa ideia de que pensar na extensão na pós-graduação não é um perfume, não é um anexo. Como é que pensamos a extensão em todo o processo? É pensando o problema de pesquisa, é pensando a formação dos estudantes de pós-graduação. Os autores sintetizam nessa imagem a extensão como integrante da organização da pesquisa, a incorporação dos estudantes da pós-graduação em atividades extensionistas, a produção acadêmica a partir de atividades de extensão e o compartilhamento e troca de conhecimentos. São produções que adquirem vários formatos, atendendo, assim, à necessidade de diálogo com diferentes setores da sociedade. Para que essas pesquisas façam sentido e tomem sentido a partir também desses diálogos, quis trazer um exemplo, que é um exemplo também do coração, é onde minha alma está localizada, na Licenciatura Intercultural Indígena (LINDI) da Unifesp, porque essa é uma iniciativa, um projeto que nos desconcerta como universidade, sem dúvida alguma. E acho que um olhar para ela nos traz muitas ideias, muitas perspectivas de pensar também em indissociabilidade e pensar desafios na pós-graduação. E aqui é bastante interessante, porque vou falar muito brevemente, muito rapidamente, é até um perigo fazer isso — mas vou falar muito brevemente e, se houver interesse, podemos conversar mais — mas a proposta da licenciatura nasce de uma pressão, de uma demanda importante do movimento indígena organizado, sobretudo do Fórum de Articulação de Professores Indígenas do Estado de São Paulo (Fapisp). Ter uma licenciatura intercultural indígena é um direito para garantir a educação diferenciada, e o estado de São Paulo estava em dívida com essa

dimensão — considerando que outros estados aqui do Brasil têm licenciaturas que já vão completar 20, 25 anos.

Nessa pressão, e fazendo um recorte de um momento histórico mais recente, por volta de 2017, 2018, a Unifesp recebe a FUNAI, o Movimento Indígena Organizado, para discutir as possibilidades da criação de uma licenciatura intercultural, que tem como objetivo formar professores, professoras indígenas para atuar nas terras indígenas. A proposta da licenciatura que está vigente hoje, que iniciou no ano passado aqui na Unifesp, foi construída a partir de um curso de extensão. É muito interessante pensar também na própria liberdade e na potencialidade que os cursos de extensão nos permitem. Nesse caso, foi um curso de extensão em vários módulos, respeitando essa possibilidade e as consequências da mobilidade das lideranças indígenas, um momento de encontro fora da aldeia, com vários representantes do estado de São Paulo. E esse curso reuniu professores indígenas, lideranças indígenas aqui do estado de São Paulo, de outros estados, já com experiência em outras licenciaturas e pesquisadores, pesquisadoras de outras instituições com experiências em licenciaturas indígenas. Assim, desse curso de extensão foi produzido um documento-base para a construção de um projeto político-pedagógico, respeitando, dessa forma, as necessidades do estado de São Paulo, das comunidades indígenas do estado de São Paulo, na sua pluralidade, e os sentidos, sobretudo, os sentidos da escola, nesse território, nesses territórios. Então, como, para quê, em quais sentidos formar os professores indígenas e as professoras para atuação nessas escolas? Para tanto, discutir o sentido da escola foi fundamental. O projeto é belíssimo e resultou em um projeto pedagógico que está sendo implementado, e à medida que vai sendo implementado, também vai sendo reconstruído. Essa iniciativa tem a coordenação da professora Valéria Macedo, aqui do *campus* Guarulhos, do professor Vinícius Terra, da Baixada Santista, e a participação de muitos, muitas docentes sem experiência na relação com os povos indígenas. É um desafio tremendo! E aí eles vão nos colocar também questões centrais, que eu vou citar algumas. Pois bem, esse

currículo já é pensado na indissociabilidade, e já é pensado a partir de demandas muito concretas do território, e a partir de uma dimensão do estudante pesquisador. Esse estudante pesquisador professor indígena faz o curso em alguns momentos; isto é, são quatro momentos de "Tempo Universidade", na universidade, e os outros tempos de formação, "Tempo Comunidade", ele desenvolve lá no seu território, a partir da interlocução com a própria escola, com a comunidade, com as lideranças. Todas as atividades vão respondendo fortemente a essa interlocução. Esse curso vai nos trazendo desafios tremendos e iniciativas incríveis de como podemos desenvolver ensino, pesquisa e extensão, e uma dimensão fundamental que é poder reconhecer a diversidade de saberes, poder reconhecer, nesse caso, as ciências indígenas em interlocução com outras ciências. Então, esse curso tem a participação de mestres e mestras, tem a participação, nesse "Tempo Universidade", de lideranças indígenas, além de toda a possibilidade de interlocução do conhecimento que facilitam a permanência, facilitam esse momento do "Tempo Universidade".

Há uma série de tecnologias sociais que vão sendo construídas e desenvolvidas para, de fato, trabalhar essa dimensão da inclusão sem conversão. trabalhar muito criticamente com essa dimensão. E, obviamente, isso tem um impacto nas políticas públicas com a formação de professores indígenas que, ao também conseguirem o título de nível superior, podem ser reconhecidos na carreira docente e atuar na gestão escolar, o que é uma dimensão fundamental da luta histórica.

Dei esse exemplo para dizer que temos muitas experiências em que a indissociabilidade está colocada de forma bastante interessante. Essa é uma delas. Aqui no departamento, no *campus*, temos várias outras, mas temos já muitos avanços importantes. E quero chamar atenção para essa dimensão também da necessidade e da possibilidade de interlocução com mestres e mestras do conhecimento que não têm a titulação acadêmica que nos é exigida nas universidades, no nosso sistema de ensino superior — depois vou voltar um pouquinho nesse assunto. Resumindo, temos aqui

um guia importante nas diretrizes da extensão universitária na nossa política nacional e que vai resumir um pouco esse exemplo mesmo que eu trabalhei aqui agora. Então, quais são as características dessa extensão universitária que o FORPROEX[4], e a política de extensão da Unifesp, estão propondo, defendendo? Essas diretrizes são sintetizadas nos cinco "is" da extensão universitária. É uma extensão universitária que acontece com a interação dialógica, ou seja, é o espaço de diálogo, de saberes, é o espaço de crítica sobre a hegemonia de um único saber. A interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, o impacto na formação de estudante, impacto e transformação social, essa é a concepção de extensão universitária pactuada e adotada pela Unifesp. Essas diretrizes se conectam com a missão institucional da Unifesp, recentemente aprovada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente, após consulta pública: produzir conhecimento, construir trajetórias, habilitar profissionais nas mais diversas áreas para enfrentar desafios em prol de uma sociedade mais justa, democrática, plural e sustentável.

A valorização e o fortalecimento da extensão universitária e a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão são essenciais para cumprir essa missão institucional. E, muito resumidamente, é importante lembrar que a Política Nacional de Extensão Universitária (PROEX) e a Resolução do CNE definem quais são as modalidades extensionistas: cursos de extensão, cursos de curta duração, eventos, programas e projetos, e Projetos Acadêmicos de Prestação de Serviços (PAPS). E aqui um destaque, nas nossas políticas internas, em que programas e projetos de extensão, que são estratégias mais duradouras, mais permanentes, sobretudo os programas de extensão, estão aqui desenhadas, fortalecidas, fomentadas a partir da nossa política de inserção

[4] FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: FORPROEX, 2012.

curricular, que hoje está pensada para graduação, mas tem um movimento importante também na pós-graduação. Temos como diretriz da própria política de inserção curricular ter uma comissão de acompanhamento; ou seja, deve-se constituir uma comissão de acompanhamento da inserção curricular. E conseguimos avançar recentemente incluindo representantes da pós-graduação nessa comissão, para que essa discussão da inserção curricular, da extensão na pós, tenha fomento, tenha um espaço de debate, ou mais espaços de debate, e para que possamos também, quem sabe, num curto espaço de tempo, ter políticas também de indução nesse sentido. E temos editais de fomento, como o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), que é o mais conhecido, que é o nosso edital de fomento de bolsas para extensão universitária na graduação, que tem também editais temáticos, como os editais para os cursinhos populares, entre outros. E o nosso PROPEX — que existe já há algum tempo, há cerca de quatro anos — que é o Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Pesquisa. Portanto, essa discussão, interlocução, extensão e pesquisa também não é nova na nossa universidade.

Consideramos esse edital superimportante; entretanto, precisamos de mais fomento. As bolsas não são suficientes para a quantidade e a pluralidade de propostas que temos na nossa universidade. E o ProExt-PG, que já foi discutido aqui, mas só para relembrarmos, também materializa essas discussões de muitos anos, da necessidade de fomento da extensão na pós-graduação, então ele traz um fomento de custeio, o que é também algo inovador, porque faz muitos anos que não temos fomento de custeio para extensão. Temos o fomento para bolsas, que também reformula internamente uma série de normativas para que a extensão seja reconhecida, como o próprio edital recentemente lançado para fomentar as bolsas de iniciação à extensão pela Capes. Mas, o que eu queria trazer, para ir finalizando aqui com vocês, é que nesse conjunto de iniciativas, de institucionalizar a extensão, fortalecer, valorizar, temos alguns eixos que foram definidos a partir do Tribunal de Contas da União (TCU) que fez um trabalho

de levantamento de fragilidades e potencialidades nas universidades públicas em várias dimensões, e trago um recorte dos eixos que estão propostos para a extensão universitária, destacando o eixo da valorização e do incentivo à extensão universitária, que dá ênfase a duas dimensões que estão fortemente conectadas com a pós-graduação. Uma delas é a inclusão da extensão universitária no mesmo patamar que a pesquisa e o ensino na progressão docente. Essa é uma batalha antiga, mas é uma dimensão avaliada como fundamental para o fortalecimento da extensão universitária. O seu reconhecimento na progressão docente de maneira igualitária e a mudança nos editais de concurso docente. Isso impacta muito fortemente a formação na pós-graduação, o desafio da formação dos estudantes, das estudantes na pós-graduação para a atuação no ensino superior. Então, passam a ter discussões, e estamos nesse momento na Unifesp também, de valorizar a extensão universitária nos editais de concurso docente. Esses são vistos aqui como movimentos muito, muito importantes no sentido de valorizar ainda mais a extensão universitária.

Enfim, o que nós temos de horizonte mais internos aqui, e onde estão alguns investimentos nesse momento? Pois bem, temos aqui o desafio da continuidade de implementação do ProExt-PG e da análise dos seus impactos. Esse processo de análise dos impactos do ProExt-PG, juntamente com a Capes, e a continuidade desse programa é muito importante.

Outra dimensão que estamos discutindo em conjunto com a pós-graduação e outros setores da universidade, como a nossa querida Cátedra Kaapora de conhecimentos tradicionais e contra-hegemônicos, é a regulamentação da concessão de notório saber. Temos aqui uma história, uma série de pessoas ilustres a quem a Unifesp, com alegria, concedeu o título de doutor *honoris causa.* Mas, agora, respondendo ao regimento da Unifesp, temos a necessidade de regulamentar a concessão do notório saber. Há uma diferença entre esses títulos. O notório saber dá condições concretas para que mestres e mestras que não tenham titulação de doutorado

atuem também nas nossas instituições, possam ser convidados nas bancas de defesa, possam pleitear vagas em concursos de professores visitantes — e isso tem acontecido já em outras universidades, como a UFMG, a UnB, entre outras — e, nessa esteira, temos discutido e em breve também esperamos poder aprovar aqui o nosso fluxo de concessão de notório saber e discutir a importância também desse processo na democratização, nas transformações da nossa universidade. Já mencionei também esse processo ligado à comissão de acompanhamento da inserção curricular e a importância da interlocução com a pós-graduação, e a nossa iniciativa também de retomar uma discussão e a implementação de uma revista acadêmica de extensão na Unifesp. Então, são esses os desafios e os movimentos aqui colocados e que temos trabalhado mais fortemente nos últimos tempos.

Muito obrigada pelo espaço de fala. Fico à disposição aqui para dialogar com vocês e conversar, e quero muito ouvir a Mariana. Obrigada!

Transição

Maria Angélica Pedra Minhoto

Muito obrigada, Débora! Já temos algumas perguntas no *chat* e, ao final da exposição da professora Mariana, vou retomá-las para nossa discussão. Agora volto à plateia para acompanhar a apresentação e os *slides*. Passo, então, a palavra à professora Mariana. Muito obrigada!

Exposição

Mariana Mendonça[5]

Bom, muitíssimo obrigada pelo convite! Muitíssimo obrigada também pela apresentação, Maria Angélica. Estou muito agradecida por poder estar aqui e compartilhar com vocês este intercâmbio entre as experiências de extensão no Brasil e trazer também a minha pequena contribuição para falar sobre a extensão na Argentina.

É realmente uma honra, para mim, fazer parte do I Ciclo de Seminários que vocês estão organizando na Unifesp. Ontem também estive com alguns pesquisadores do Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência (SoU_Ciência). Foi muito gratificante encontrar linhas de pesquisa muito semelhantes às que estamos desenvolvendo na Argentina, e me parece muito rica a experiência de poder compartilhá-las.

Assim, celebro enormemente a possibilidade de compartilhar experiências de países irmãos, países vizinhos, especificamente em relação à educação superior. Acredito que temos uma história muito rica para compartilhar e que, apesar de os processos históricos terem sido, por vezes, diferentes, apresentam muitos pontos em comum. É muito valioso poder colocá-los em discussão para continuar pensando nossos sistemas de educação superior em cada um de nossos países e, inclusive, no Sul, basicamente na América Latina como um todo.

Como apresentou Maria Angélica, de fato venho trabalhando com a universidade há muito tempo. Já no final da minha graduação, estudei Sociologia na Universidade de Buenos Aires. Ao concluir a graduação, fiquei sabendo que a universidade na

[5] A palestra de Mariana Mendonça foi proferida em espanhol. A versão em português aqui apresentada foi preparada por Maria Angélica Pedra Minhoto, mediante revisão e cotejamento da transcrição com o registro audiovisual e tradução dos trechos originalmente transcritos em espanhol.

qual meus pais trabalhavam, e com a qual eu convivia desde muito pequena, havia sido criada no contexto de uma ditadura militar.

Frequentei o jardim maternal, a creche, porque meus pais trabalhavam nessa universidade. Depois, também participei da escola de verão e pratiquei esportes ali. E eu não sabia nada sobre a história dessa universidade em que meus pais trabalhavam e na qual eu havia basicamente vivido desde a infância até a adolescência, quando me mudei para Buenos Aires para estudar.

A partir disso, surgiu em mim o interesse em conhecer a história da universidade na Argentina e, já no final da graduação, entrei em contato com Pablo Buchbinder, que é historiador. Com ele, trabalhei no meu mestrado e no meu doutorado, nos quais analisei as transformações ocorridas desde a metade do século XX, especificamente na década de 1970, na Argentina.

Atualmente, estou trabalhando também com Mónica Marquina e sua equipe, na área de políticas educacionais. Ela trabalha no campo da Educação, e eu estou analisando as transformações mais recentes do sistema universitário argentino.

Essa anedota, que na verdade faz parte da minha vida pessoal, mas também profissional, serve principalmente para mostrar que meu olhar, apesar de minha formação em Sociologia, é interdisciplinar: contempla não apenas a Sociologia e a educação superior, mas também a História e a política educacional. Nesse sentido, considero que minha abordagem do sistema universitário parte da interdisciplinaridade.

Espero, assim, poder contribuir com um pequeno grão de areia para esta mesa-redonda, para esta discussão sobre a extensão universitária na Argentina. Quando Maria Angélica entrou em contato comigo e falou sobre extensão e pós-graduação, fiquei em dúvida, porque esse não é um tema muito trabalhado na Argentina, especificamente em relação à pós-graduação.

Embora existam alguns cursos de pós-graduação recentes, muito recentes, há uma sistematização das atividades de extensão que pode ser encontrada em revistas; existe, por exemplo, uma revista especializada em extensão universitária. Há também alguns

projetos de curricularização da extensão, mas que surgiram a partir de 2008 e, da forma como pretendo abordar, por falta de orçamento e pela própria diversidade que a extensão universitária implica, não foi possível avançar nem materializar concretamente essa proposta de curricularização.

Naquele momento, coloquei para Maria Angélica que minha possibilidade de pensar a extensão para esta mesa-redonda seria sobretudo considerá-la em relação à universidade como um todo, na Argentina, porque a extensão faz parte das três funções substantivas da universidade no país.

Minha apresentação terá basicamente três partes. Em primeiro lugar, uma breve história da universidade argentina. Achei importante que, se vamos falar da experiência argentina, possamos conhecer como está constituído o sistema de educação superior e, especificamente, o sistema universitário, para que também possamos compreender como surgem essas três funções substantivas: ensino, pesquisa e extensão.

Em seguida, farei também uma breve história da extensão universitária, para que possamos entender como a extensão que temos hoje na Argentina é conformada justamente por sua trajetória histórica, pela história da universidade argentina e pela maneira como diferentes ideias foram sendo incorporadas ao longo do tempo, à medida que passaram os anos, os diferentes governos e as distintas políticas educacionais.

Isso faz com que a extensão universitária hoje seja muito ampla, tão ampla que inclui uma grande diversidade de atividades que não se limitam à ideia inicial de extensão universitária, mais vinculada à extensão cultural e social e à relação com o meio, mas que atualmente engloba muitas outras atividades, que desenvolveremos brevemente.

A primeira questão que eu queria trazer é: como está estruturado o sistema de educação superior na Argentina? Temos basicamente um sistema com dois tipos de instituições: o universitário e o não universitário. De modo geral, podemos observar que ambos os subsistemas oferecem formação docente e

formação técnico-profissional; no caso da universidade, podemos acrescentar a formação acadêmica, além da pesquisa e da extensão.

Embora a formação docente nas universidades possa ser situada no início do século XX, somente em meados desse século começam a ser emitidos diplomas de formação docente, especificamente nas universidades nacionais. Atualmente, a formação docente é oferecida também pelos institutos não universitários, os próprios institutos de formação docente, que datam da década de 1970 e foram constituídos a partir das escolas normais. Ambos os subsistemas fazem parte da Lei de Educação Superior, sancionada em 1995, que estabelece que nessas instituições devem ser desenvolvidas a docência, a pesquisa e a extensão.

Os institutos não universitários oferecem uma formação mais curta; em geral, são cursos de três ou quatro anos. Hoje, no entanto, as universidades também oferecem cursos de graduação de curta duração, com três anos, de modo que encontramos formações mais curtas também nas universidades argentinas. Ambos os subsistemas, por sua vez, podem estar sob gestão estatal ou privada.

A partir do Censo Nacional da População de 2022, quando analisamos o sistema universitário e o subsistema não universitário, observamos que o sistema universitário concentra a maior parcela da população que acessa o ensino superior. Mais de 2 milhões de estudantes frequentam as universidades, enquanto pouco mais da metade disso, cerca de 1,2 milhão, frequenta o sistema não universitário.

Durante o último período ditatorial, entre 1976 e 1983, houve uma migração de estudantes do setor universitário para o setor não universitário. Isso ocorreu sobretudo em função da perseguição política e das restrições ao ingresso existentes nesse período. Ainda assim, historicamente, as universidades sempre foram as instituições que concentraram o maior número de estudantes.

Como está conformado hoje o sistema universitário na Argentina? Temos 61 universidades nacionais. Dessas 61, quatro são institutos universitários. Dentro do sistema estatal, há também seis universidades provinciais, ou seja, que recebem financiamento

dos governos provinciais. Além disso, existem 64 universidades privadas e uma universidade internacional.

À primeira vista, poderíamos pensar que os sistemas universitários estatal e privado são semelhantes, já que possuem uma quantidade parecida de instituições. Quando observamos sua distribuição territorial, porém, o primeiro fator que se destaca é que as instituições estatais têm uma cobertura territorial muito maior em toda a Argentina do que as universidades privadas.

Mas essa não é a única variável a ser considerada. Para mim, a variável mais importante são os estudantes. Quando analisamos esses 2 milhões de estudantes que frequentam o sistema universitário argentino, vemos que quase 80% estudam em universidades públicas e apenas 20% em universidades privadas.

Nesse sentido, o sistema universitário público argentino adquire uma relevância particular, não apenas pela quantidade de instituições que possui atualmente, mas também porque, do total de estudantes que frequentam esse nível de ensino, 80% estão nas universidades públicas. As universidades públicas, além de serem financiadas pelo Estado nacional, ou provincial, conforme o caso, são gratuitas e de acesso irrestrito.

Houve momentos na história em que o acesso foi restringido; inclusive, era necessário pagar para ingressar na universidade. Desde o retorno da democracia, o acesso irrestrito e a gratuidade foram restabelecidos. Na década de 1990, houve uma tentativa de privatizar o ensino superior universitário, mas que não teve muito êxito. Foi um período em que também foram criadas várias universidades privadas, buscando fomentar a educação de gestão privada, mas, na prática, a balança sempre se manteve a favor da educação pública, tanto em termos do número de instituições quanto do número de estudantes que conseguem acesso.

Com relação à oferta educacional das universidades, há cursos de pré-graduação, cursos de graduação e, dentro da pós-graduação, especializações, mestrados e doutorados. Embora, durante a década de 1990, tenha havido uma tentativa de

privatização, não se conseguiu privatizar os cursos de graduação. Já na pós-graduação houve movimentos nessa direção.

A maior parte da pós-graduação na Argentina é paga, exceto nos casos em que o estudante seja egresso daquela universidade; ou seja, tenha concluído seus estudos ali e consiga ingressar na pós-graduação sem necessidade de pagamento. Foi sobretudo a partir da década de 1990, período de maior expansão da pós-graduação, que se consolidou certa diferenciação nesse aspecto, em função da necessidade de contar com uma bolsa ou algum tipo de auxílio para acessar esses cursos ou, caso contrário, dispor de recursos próprios para arcar com os estudos.

Gostaria de enfatizar a ideia das três funções substantivas da universidade, como eu já mencionava: docência, pesquisa e extensão. Há, porém, um dado que me parece importante: embora seja necessário olhá-las de forma integral, porque não é possível pensar a docência sem a pesquisa e sem a extensão, quando analisamos o sistema universitário argentino vemos que, dependendo do momento histórico e da instituição, essas funções constituem maior ou menor peso.

Em alguns períodos, a docência será mais importante; em outros, a pesquisa terá maior relevância; ou, ainda, em determinadas áreas específicas, a pesquisa pode ter mais peso, enquanto em outras a extensão pode ser mais significativa. Isso dependerá sobretudo do ano de criação da universidade, o que também diz muito sobre sua história, do tamanho da instituição, da quantidade de estudantes que a frequentam e de seu percurso institucional.

Quando falo de conjuntura política, refiro-me especialmente a momentos em que foi necessário fortalecer a docência. Um exemplo ocorreu com o retorno ao regime democrático, após muitos anos de matrícula limitada. Com a forte expansão do acesso, foi necessário contratar um grande número de docentes para responder à quantidade de ingressantes nas universidades.

Nesse sentido, as três funções atuam permanentemente de forma articulada, mas há momentos em que algumas assumem

maior protagonismo do que outras, principalmente quando pensamos nas atividades e nas necessidades específicas de cada universidade em determinado contexto.

Na Argentina, voltando um pouco à história, a universidade foi criada principalmente seguindo o modelo napoleônico, o modelo francês de universidade, pensado sobretudo a partir da docência e da formação de profissionais liberais, tendo a docência como sua principal função.

No início do século XX, contudo, surgem os primeiros indícios da pesquisa como atividade fundamental da universidade, pensando especialmente o papel do docente vinculado à pesquisa. Ou seja, o professor passa a ser concebido como docente-pesquisador, não apenas como alguém que ministra aulas e depois se dedica a atividades privadas, mas como alguém que desenvolve pesquisa, forma estudantes e também leciona nos cursos universitários.

Também no início do século XX começa a se consolidar a ideia da extensão como parte fundamental desse tripé que sustenta as universidades na Argentina. Assim, na docência pensamos na formação; na pesquisa, no desenvolvimento de atividades de ciência e tecnologia; e, na extensão, como o próprio nome indica, na ideia de estender a universidade à sociedade.

Isso decorre justamente da ideia de que a universidade não é uma instituição fechada, mas vinculada ao meio, capaz de alcançar o restante da sociedade que não tem acesso a ela.

Como chegamos a esta universidade que temos hoje na Argentina, na qual docência, pesquisa e extensão fazem parte dos estatutos universitários e das atividades desenvolvidas no país?

Pareceu-me importante apresentar, ainda que brevemente, o desenvolvimento histórico da conformação do sistema universitário. Avisei que tenho um olhar histórico, então inevitavelmente preciso fazer uma revisão histórica para compreender a extensão universitária hoje.

Para mim, podemos identificar cinco momentos desde o início do século XVII, com a criação da primeira universidade no

território que hoje corresponde à província de Córdoba, até meados da década de 1950, período de grandes transformações.

Até a década de 1950, em termos de cobertura territorial, o sistema universitário argentino contava com poucas universidades para o tamanho do país. Embora, em comparação com o Brasil, a Argentina seja menor, ainda assim é um país grande e com vasta extensão territorial.

O segundo momento, a partir de 1950, é um período-chave na educação superior argentina, pois marca a fase de massificação. Trata-se também de um fenômeno mundial. Em geral, quando analisamos o que acontece nos países latino-americanos, inevitavelmente encontramos diretrizes comuns às tendências globais, que às vezes chegam um pouco mais tarde. Considero importante observar isso a partir de uma perspectiva comparada e global, recortando depois para o contexto latino-americano e sul-americano, para então compreender nossas realidades locais e regionais.

Esse processo de massificação ocorre no contexto da Guerra Fria, da expansão e da crescente importância que o sistema de educação superior assume em nível mundial. Na Argentina, em particular, em 1949 é instituída a gratuidade universitária, o que provoca grande aumento no número de matrículas. Em 1953 são eliminados os cursos de ingresso e estabelece-se o acesso irrestrito, o que também contribui para um crescimento expressivo do número de estudantes. Destaca-se, ainda, o aumento da matrícula feminina nesse período.

Nesses anos, também são criadas instituições que considero importantes para pensar a extensão e a relação da universidade com o meio social. É nesse contexto que surge a Universidade Operária, hoje conhecida como Universidade Tecnológica Nacional. A Universidade Operária foi pensada para formar engenheiros de fábrica, voltada a trabalhadores que já estavam inseridos no mercado, oferecendo-lhes uma formação mais específica.

Além disso, em 1956 ocorre o debate conhecido na Argentina como "laica ou livre", que basicamente gira em torno da

possibilidade de as universidades privadas emitirem títulos habilitantes para o exercício profissional de seus egressos, algo que até então não era permitido. O Estado nacional detinha o monopólio da concessão desses títulos. Esse debate também impulsiona o crescimento do número de instituições privadas.

Ainda em 1956, são criadas duas universidades regionais com uma nova orientação, fortemente vinculada ao meio, ao regional e ao local, pensando de que maneira a universidade poderia influenciar o entorno e formar profissionais voltados ao desenvolvimento econômico das regiões próximas. São criadas duas universidades específicas: a do Nordeste e a do Sul, nomes que já indicam claramente seu caráter regional.

Posteriormente, é criada a Universidade Nacional de Rosario, que, de certa forma, encerra esse ciclo antes da década de 1970.

Entre as décadas de 1970 e 1980 ocorre uma nova expansão universitária, tanto em função da massificação das matrículas quanto pela criação de novas instituições. Na década de 1970 acontece o que conhecemos como a primeira onda de expansão universitária, quando são criadas novas universidades nacionais em diferentes regiões do território.

Assim como as primeiras universidades seguiram o modelo francês, considero que, na Argentina, o sistema universitário deve ser entendido como uma esponja que absorveu diferentes modelos universitários ao longo da história. Quando se implementa a ideia de pesquisa nas universidades, por exemplo, olha-se para o modelo humboldtiano, o modelo alemão de universidade, baseado na pesquisa. Já na década de 1970, encontramos a criação de novas universidades inspiradas no modelo norte-americano das *research universities*, com *campi* universitários e com a ideia de docentes-pesquisadores em regime de dedicação integral, que permanecem no *campus*, onde se desenvolvem todas as atividades, além de uma forte ênfase na pesquisa e no desenvolvimento vinculados ao meio e ao desenvolvimento econômico.

A criação dessas universidades ocorre no contexto de uma ditadura militar, o que foi bastante particular. Entre 1969 e 1971,

houve uma ditadura militar que, inicialmente, avançou de forma repressiva sobre as universidades nacionais, intervindo fortemente nessas instituições. Posteriormente, com a mudança da liderança no governo, altera-se também a política universitária e novas universidades nacionais passam a ser criadas.

Esse foi um fenômeno bastante singular, pois, em geral, as ditaduras tendem a restringir o sistema universitário. No entanto, essa ditadura específica acabou ampliando o sistema, com a criação de universidades em diversas regiões do território nacional.

Quando voltamos a olhar para a década de 1990, percebemos que foi um período bastante particular e muito importante, não apenas pela expansão universitária, mas também por ser um momento posterior ao período ditatorial. Tivemos, como mencionei, a ditadura de 1969 a 1973 e, depois, de 1976 a 1983, outra ditadura militar muito forte, que chegou inclusive a fechar uma universidade nacional na Argentina.

Com o retorno ao regime democrático, ocorre um momento de grande expansão da matrícula e, como também já comentei, restabelecem-se o acesso irrestrito e a gratuidade. Trata-se de um período de política educacional e de política de educação superior muito rico.

Apesar de ser um governo plenamente neoliberal, bastante criticável, ainda assim, houve muita iniciativa em termos de política universitária. É nesse contexto que se sanciona a Lei de Educação Superior, que segue vigente até hoje. Essa lei enfrentou muita resistência, mas não se conseguiu impedir sua aprovação, tampouco modificá-la ou substituí-la nos governos posteriores.

É também o momento em que a avaliação e a acreditação passam a fazer parte das características próprias do sistema universitário. Nesse período, é criada a Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo específico de avaliação e acreditação de cursos de graduação e pós-graduação. Trata-se também de um momento em que são criadas novas universidades nacionais e privadas.

Além disso, é criado um programa de bolsas universitárias, que passa a integrar a política universitária dos anos 1990. Também é criada a Secretaria de Políticas Universitárias, responsável por pensar e formular a política universitária na Argentina. Surge ainda o Conselho Interuniversitário Nacional, anteriormente denominado Conselho de Reitores das Universidades Nacionais. O Conselho Interuniversitário Nacional passa então a reunir os reitores das universidades nacionais da Argentina, que constroem uma agenda comum.

Tudo isso fará sentido quando abordarmos a questão da extensão universitária. É importante conhecer esse contexto para compreender como a ideia de extensão vai se transformando ao longo dos diferentes governos e das distintas etapas políticas pelas quais a Argentina passou.

É também nesse período que se estabelece o Programa de Reforma da Educação Superior. A partir desse momento, o orçamento universitário passa a depender, em parte, de projetos especiais. Com isso, começa a surgir uma lógica de competição entre as universidades. Os recursos passam a ser distribuídos pelo Ministério da Educação, mas muitos financiados por organismos externos às universidades nacionais. Para acessar esses recursos orçamentários, as universidades precisavam competir entre si, apresentando projetos especiais para tentar obter fundos, por exemplo, para continuar desenvolvendo atividades de pesquisa.

O último período corresponde aos anos 2000. E este é o mapa atual da Argentina, o mapa universitário que temos hoje no país. Basicamente, desde 2007, há dois períodos de expansão universitária que, para mim, são fundamentais para compreender a política universitária implementada.

A política universitária está muito ligada à política nacional, pois depende fortemente do orçamento, mas também das políticas adotadas e das possibilidades e programas viabilizados pelos governos de turno. A terceira onda de expansão ocorre a partir de 2007. Entre 2007 e 2015, há um período marcado por um crescimento enorme das universidades nacionais.

A partir de 2002-2003, houve uma mudança no discurso das autoridades universitárias: de um discurso mais associado ao ajuste, característico da década de 1990, passa-se a um discurso mais vinculado à ideia de direitos, ao direito à educação e à educação superior. Isso também faz parte de uma tendência que não se restringe à Argentina, mas teve forte repercussão em vários países da América Latina.

É o momento, por exemplo, de 2008, com a Conferência Regional de Educação Superior, quando se consolida a ideia da educação superior como um direito universal, como um bem público, e da necessidade de democratizar o sistema universitário de educação superior.

Especificamente na Argentina, a partir do governo de Néstor Kirchner, começa-se a avançar no fortalecimento das universidades que haviam sido severamente prejudicadas do ponto de vista orçamentário, sobretudo na década de 1990.

Houve uma política muito progressiva em termos da quantidade de iniciativas implementadas em todo o sistema educacional, as quais tiveram impacto significativo também no sistema universitário. Foram aprovadas, por exemplo, a Lei de Educação Nacional, a Lei de Educação Técnica e a Lei de Financiamento Educacional, que possibilitaram que um maior número de estudantes concluísse o ensino médio e, consequentemente, estivesse em condições de acessar o sistema universitário.

Também houve uma política muito importante na área de Ciência e Tecnologia. O sistema foi enormemente expandido, especialmente o CONICET, que, como bem explicou Maria Angélica no início, é o principal organismo público nacional de ciência e tecnologia da Argentina.

Atualmente, há mais de 10 mil pesquisadores nesse sistema científico, além de um número semelhante, cerca de 15 mil, de bolsistas de doutorado e pós-doutorado, bem como um contingente significativo de técnicos que atuam no sistema de ciência e

tecnologia no país. Entre 2003 e 2015, pode-se afirmar que houve um crescimento muito expressivo desse setor.

Nesse período, foi criado o Ministério da Ciência e Tecnologia, que até então não existia como ministério e que, atualmente, já não existe mais com esse *status*. O governo Macri o rebaixou à categoria de secretaria, e o mesmo ocorreu recentemente no governo Milei. Durante os anos 2000, houve também um crescimento significativo do orçamento universitário em relação ao produto interno bruto, o que indica um fortalecimento importante tanto das universidades quanto do sistema científico.

Universidade e sistema científico, por sua vez, estão muito interligados na Argentina. Não é possível falar de um sem o outro. A maioria dos pesquisadores do CONICET também atua como docente universitário nas diferentes universidades nacionais.

Uma particularidade da universidade argentina é que há poucos docentes com dedicação em tempo integral nas universidades. A maioria tem dedicação integral no CONICET e uma dedicação parcial nas universidades. Isso faz com que haja um trabalho articulado: um não pode existir sem o outro. Os orçamentos, porém, são distintos, e essa ideia do docente em tempo integral nas universidades nacionais, que é uma proposta histórica do sistema universitário argentino, ainda não se consolidou plenamente.

Durante esses anos, e considero importante mencionar isso em relação à extensão universitária, também foram criados diversos programas voltados à melhoria de carreiras consideradas estratégicas e necessárias para o desenvolvimento econômico do país. A formação em Agronomia, por exemplo, e o fortalecimento dos cursos de Engenharia foram priorizados nesse período. Também foi pensado um programa de formação docente para que os professores concluíssem seus estudos de pós-graduação, com o objetivo de melhorar a qualidade e a formação do corpo docente universitário.

Além disso, foi criado o programa de voluntariado universitário, que estabelece uma forte vinculação entre a universidade, o território e as necessidades locais.

E, chegando ao final dessa parte da exposição, a criação de novas universidades nacionais nesses anos esteve profundamente associada à ideia de território. A territorialidade esteve muito presente no momento de pensar a criação dessas novas instituições.

Ao longo das diferentes ondas de expansão, vimos como as universidades foram se espalhando por todo o território nacional. Em cada uma dessas ondas, também foram criadas universidades na região metropolitana de Buenos Aires. A província de Buenos Aires concentra a maior população da Argentina e, em especial, a Grande Buenos Aires possui um contingente populacional enorme.

Nessa última onda de expansão foram criadas muitas universidades com a intenção de que fossem locais, próximas da população. A ideia era evitar que as pessoas precisassem viajar longas distâncias, não apenas migrar para outra província ou cidade para estudar, mas nem sequer enfrentar deslocamentos de duas horas. O objetivo era que pudessem ter a universidade perto, no bairro ou na mesma jurisdição em que vivem. Assim, pensou-se a universidade com um vínculo muito estreito com o território, com as cidades e as populações locais.

As leis implementadas no ensino médio, que possibilitaram que um maior número de estudantes concluísse essa etapa, fizeram com que muitas pessoas que antes não tinham acesso à universidade passassem a ingressar no ensino superior. Isso gerou o que a literatura denomina um novo perfil do estudante universitário.

Na Argentina, falamos de uma primeira geração universitária, mas, em muitos casos, trata-se também da primeira geração a concluir o ensino médio. Ou seja, pela primeira vez na família, esses estudantes concluíram o ensino médio e, além disso, ingressaram na universidade.

Nesse sentido, o perfil das universidades criadas nesses anos foi pensado para atender esse novo estudante, o estudante de

primeira geração, com novas demandas e novas necessidades. Além disso, por estarem localizadas nos territórios, essas universidades inevitavelmente estabelecem uma nova relação com o entorno e com as comunidades locais.

Embora isso seja mais visível nas universidades da Grande Buenos Aires, trata-se de um fenômeno que atravessa todo o sistema universitário público argentino.

Podemos observar, portanto, uma transformação importante na relação entre universidade e território ao longo das últimas décadas. Hoje, com a virtualidade, essa relação extrapola o aspecto territorial, pois o ensino remoto possibilita ampliar ainda mais o alcance das atividades universitárias. Ainda assim, em todo o sistema universitário observa-se um fortalecimento significativo do vínculo com o território e com as comunidades locais.

Retomo agora a ideia da docência, da pesquisa e da extensão de forma integrada. Para mim, é muito importante pensar a extensão inclusive a partir da própria formação. Ou seja, a formação que os estudantes recebem já remete a uma ideia básica de extensão. A formação dos estudantes e, depois, a forma como esse estudante se relaciona com a sociedade já implica levar outra perspectiva, outra subjetividade para esse vínculo com a sociedade.

Na própria docência, na própria formação, já existe extensão. E também na pesquisa, porque a pesquisa está inevitavelmente vinculada às necessidades locais e à produção que se desenvolve.

Podemos discutir mais ou menos a quem chegam os artigos que produzimos, se é necessário fazer outro tipo de publicação para alcançar outros públicos, para que o conhecimento chegue a todos e não apenas ao micromundo acadêmico. Mas o fato é que há extensão permanentemente quando fazemos docência e pesquisa.

E, dentro da extensão, por sua vez, para mim é inevitável pensar também na docência, porque há formação quando fazemos extensão, assim como há formação quando fazemos pesquisa. Quando realizamos atividades de extensão, também precisamos fazer pesquisa para desenvolver essa prática extensionista.

A extensão universitária hoje, na Argentina, sobretudo na bibliografia, muitas vezes não é chamada apenas de extensão universitária, mas de terceira missão da universidade. Essa terceira missão inclui transferência tecnológica, extensão propriamente dita, compromisso social, enfim, toda ação voltada a vincular a universidade com o seu entorno.

Para compreender essa breve história e entender por que a extensão universitária abarca todas essas dimensões, considero novamente importante fazer um percurso histórico: início do século XX, décadas de 1950 e 1960, anos 1970, anos 1990 e anos 2000.

Em geral, quando se fala de extensão universitária, a Reforma Universitária é apontada como um ponto de inflexão, um marco para pensar a extensão na Argentina. No entanto, antes disso, já em 1905, Joaquín B. González apresentou um projeto por ocasião da criação da Universidade Nacional de La Plata.

Esse projeto de universidade foi inspirado no modelo inglês, especialmente em Oxford, que trazia a ideia de pensar a universidade como uma instituição voltada a estender a cultura ao restante da sociedade.

Nesse plano institucional, foi proposto um programa de extensão universitária. A extensão deveria constituir um serviço permanente e regular dentro das faculdades e dos institutos, por meio da qual a ideia era também exercer influência sobre setores que, naquele período, não teriam acesso à universidade. E a universidade era pensada como uma possibilidade de comunicar à sociedade os resultados das pesquisas realizadas em seu interior e os conhecimentos produzidos pelos professores universitários.

Dentro do programa de extensão daquela época, também se previa a visita permanente do público, da sociedade em geral, às bibliotecas, aos museus e aos laboratórios da própria universidade. Previa-se ainda a possibilidade de que os professores universitários atuassem nas escolas e nos colégios.

Isso me parece importante porque, ao menos hoje na Argentina, o vínculo entre o ensino médio e a universidade é

fundamental. Existem muitos projetos voltados a articular a escola secundária com a universidade, sobretudo para facilitar o ingresso e evitar que a transição entre um nível e outro seja tão abrupta. E já em 1905 havia um projeto que contemplava essa vinculação entre professores universitários e o ensino médio.

Em 1918, com a Reforma Universitária, que foi muito importante para todos os países latino-americanos, muda-se a concepção de universidade. E é a partir dessa Reforma que a extensão universitária passa a ser incluída nos estatutos como uma tarefa central da universidade.

Nesse sentido, sim, há um antes e um depois, porque a extensão passa a fazer parte dos estatutos e dos programas universitários, movimento particularmente intenso na Universidade de Buenos Aires, na Universidade de La Plata e na Universidade de Tucumán, que estão entre as universidades mais antigas.

Por isso, para mim também é muito importante pensar o sistema universitário a partir de uma perspectiva histórica, porque cada instituição, embora faça parte de todo o sistema, tem sua própria história e trajetória.

Durante esses anos, buscava-se justamente ampliar a influência das universidades sobre o meio social, remetendo à ideia de comunicação entre as casas de estudo e a sociedade e, sobretudo, havia a intenção de contribuir para a consciência e a identidade nacional.

Pensemos que o sistema de educação superior na Argentina se forma e se desenvolve junto com a consolidação do Estado nacional. Daí também a importância inicial da formação de profissionais liberais, pensada para formar profissionais que pudessem fazer parte do Estado nacional, ou seja, atuar como funcionários públicos.

Durante as décadas de 1920 e 1930, muitas atividades de extensão surgiram por iniciativa dos próprios estudantes. Na Universidade de La Plata, por exemplo, foi organizada uma companhia teatral que tinha como objetivo implementar um

programa de extensão cultural em toda a cidade. Esse programa se manteve ao longo dos anos 1930.

A ideia era que, por meio da educação popular e do teatro, fosse possível levar o debate cultural ao conjunto da sociedade. Em 1931, foi criada a Escola Livre de Cultura Integral para sistematizar uma série de atividades culturais oferecidas pela universidade. Ou seja, essas atividades de extensão foram sendo sistematizadas e institucionalizadas.

Também são realizadas conferências públicas e transmissões radiofônicas. Nesse período, surgem as primeiras rádios universitárias.

Há algumas semanas, tive a oportunidade de assistir virtualmente à defesa de uma tese no Brasil que contava a história de uma rádio comunitária criada na década de 1970 sob as ideias de Paulo Freire. Isso me remeteu muito à história da extensão na Argentina. Trata-se de uma trajetória semelhante que compartilhamos em termos de extensão universitária, muito vinculada à ideia de educação popular, de comunicação da ciência e de alcançar o conjunto da sociedade, rompendo com essa ideia da universidade intramuros ou da "torre de marfim", à qual não se pode acessar. Isso também está muito ligado à forma como se constrói essa amplitude e diversidade da extensão na Argentina.

Ainda nos anos 1920, na Universidade Nacional de Tucumán, também por meio da educação popular, houve a intenção de fortalecer a indústria da região. Em Tucumán, a indústria açucareira é muito forte e, naquele momento, foram criados cursos específicos para formar os técnicos que trabalhavam nessa indústria, utilizando outro formato, o da educação popular.

Outro momento importante ocorre na década de 1950, quando o reformismo retorna às universidades argentinas. Entre 1955 e 1956 foi criado um Departamento de Extensão Universitária na Universidade de Buenos Aires.

A extensão universitária tem um peso muito significativo especialmente nessa universidade nas décadas de 1950 e 1960. Não há tantos registros em outras instituições. Trata-se da universidade

mais antiga, uma das maiores naquele período e aquela que representava maior impacto.

Dentro do Departamento de Extensão Universitária, há uma primeira aproximação com atividades interdisciplinares por meio de um projeto chamado "Projeto Isla Maciel", que buscava trabalhar com a população local a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Esse projeto tinha como objetivo o desenvolvimento integral da região, em um partido de Avellaneda, nos arredores de Buenos Aires, e a extensão era concebida como uma forma de canalizar os conhecimentos e as atividades produzidas na universidade para uma sociedade e uma população específicas.

Assim, realizavam-se atividades a partir da Faculdade de Arquitetura, pensando em um plano habitacional, e da Faculdade de Medicina, pensando em um plano de saúde. Iniciativas que, embora tenham sido encerradas e retomadas ao longo do tempo, até hoje continuam presentes na universidade argentina como parte da extensão. Podemos pensar, por exemplo, nos hospitais universitários; na Faculdade de Odontologia, que conta com consultório móvel e leva atendimento odontológico a diferentes populações; e nos consultórios móveis de Veterinária para atendimento de animais em diversas regiões. Tudo isso faz parte dessa história e continua sendo implementado atualmente.

Outra novidade importante desse período foi a criação da Editora Universitária de Buenos Aires (Eudeba), que teve grande relevância. A ideia era que todos pudessem ter acesso a livros e à literatura, que qualquer pessoa pudesse ter um livro ao alcance das mãos. Foram publicados 802 títulos em oito anos e distribuídos 12 milhões de exemplares. Uma característica particular era que esses livros eram vendidos em quiosques e bancas de revistas e jornais, a preços baixos, permitindo amplo acesso à literatura.

A década de 1960 tem outra particularidade, mais vinculada à pesquisa. A pesquisa vive um momento conhecido como a "idade de ouro" na Universidade de Buenos Aires, sobretudo pela formação de equipes de pesquisa, pela possibilidade de

intercâmbio com colegas do exterior e pela consolidação de fortes linhas de pesquisa na Argentina.

Em 1966, porém, ocorreu o golpe de Estado e as universidades sofreram intervenção. Isso provocou a renúncia da maioria dos membros do Departamento de Extensão Universitária e levou à interrupção desses projetos a partir do final da década de 1960.

A década de 1970 continua sendo um momento em que se pensa a extensão universitária. Risieri Frondizi escreveu, nesse período, um livro chamado *A universidade em um mundo de tensões*, no qual reflete sobre a missão social da universidade: qual é a missão social que a universidade tem? Qual é o papel que está desempenhando? Qual é seu vínculo com a sociedade? Como devemos pensar a universidade a partir de uma perspectiva social?

Em 1976, com uma nova e muito violenta ditadura na Argentina, os registros que podemos encontrar sobre extensão universitária são bastante particulares. Há indícios de atividades esportivas, mas durante esses anos não houve atividades culturais nem políticas.

De fato, houve uma repressão muito intensa e muita perseguição política nesse período, mas existem registros de atividades esportivas para os estudantes, sobretudo como forma de canalizá-los para o esporte e não para a política. Há um trabalho muito interessante de uma colega minha que analisou esse tema com mais detalhes.

Depois temos as décadas de 1980 e 1990 que, com o retorno da democracia, a extensão universitária muda completamente. Surge o primeiro antecedente de promoção da transferência tecnológica. É o momento do retorno democrático combinado com o neoliberalismo, o que nos coloca diante da ideia de mercantilização, venda de serviços e transferência. Quando falamos de extensão na década de 1990, aparece essa ideia de venda de serviços e transferência tecnológica, muito diferente da concepção inicial de extensão, mais ligada à extensão cultural e social, à comunicação pública da ciência e à educação popular.

O primeiro antecedente de transferência tecnológica das universidades para as empresas aparece em 1984, quando é criada a área de transferência tecnológica no CONICET. Também é criado um escritório de transferência de tecnologia, que representa a primeira introdução da gestão da vinculação tecnológica em um organismo de ciência e tecnologia.

Nessa etapa, considero importante pensar também as universidades, que se encontravam em um momento de forte ajuste orçamentário. Nesse contexto, a possibilidade da venda de serviços aparece como alternativa para obter recursos de empresas, recursos privados que permitissem continuar as pesquisas e garantir aos grupos renda suficiente para seguir avançando em suas linhas de investigação.

Isso não ocorreu em todas as áreas, mas sobretudo naquelas mais ligadas às Ciências Exatas. De todo modo, surge essa ideia de transferência tecnológica e venda de serviços que impacta tanto as políticas nacionais e os cortes orçamentários nas universidades que, inclusive, alguns departamentos de extensão mudam de nome nesse período.

Esse movimento varia de universidade para universidade, no entanto, algumas passam a ter escritórios de transferência, em vez de departamentos de extensão; outras chegam a adotar denominações ainda mais empresariais, como escritórios de vinculação empresarial.

Para mim, esse é um verdadeiro divisor de águas quando analisamos a extensão universitária na Argentina, porque introduz uma forma muito diferente daquilo que tradicionalmente pensamos como extensão.

Assim, as décadas de 1980 e 1990 são marcadas principalmente pela vinculação científica e tecnológica, pelos serviços científicos e pela ideia de extensão como transferência de conhecimento.

Os anos 2000, como mencionei anteriormente, têm uma relação muito forte com o território. Após a grave crise sociopolítica e econômica de 2001, ocorre uma reconfiguração política e econômica a partir de 2003. As universidades nacionais retomam e passam a

canalizar progressivamente novas demandas da cidadania, especialmente das populações locais. Toda essa história que contei anteriormente sobre as políticas nacionais, a expansão territorial e as ideias que foram se consolidando ao longo dos diferentes períodos tem um propósito: ajudar a compreender como a ideia de extensão universitária foi se transformando ao longo do tempo.

A partir dos anos 2000, a universidade começa a estabelecer um vínculo muito forte com as populações locais, buscando considerar suas demandas e necessidades.

As universidades nacionais também passam a ser criadas pensando em qual oferta acadêmica deve ser disponibilizada para responder efetivamente a essas demandas, formando profissionais capazes de atuar nessas realidades locais, inclusive pensando na formação de professores universitários que depois atuarão como docentes no ensino médio dessas regiões e localidades. Assim, constrói-se um vínculo muito direto entre as universidades, as populações locais e suas necessidades.

Há também um vínculo importante com o acompanhamento acadêmico dos estudantes, com o bem-estar estudantil e com a orientação do conhecimento para o entorno social. São políticas que começam a se consolidar nesse período, assim como a criação de áreas específicas dentro das universidades.

Como eu dizia, há uma forte aposta em ciência e tecnologia, mas essa aposta está ligada a áreas estratégicas e às bolsas de pesquisa concedidas. Não se trata apenas de temas gerais, mas de reservar uma quantidade específica de bolsas para pesquisas vinculadas às chamadas áreas estratégicas ou áreas que precisam ser fortalecidas no sistema científico e tecnológico. Isso ocorre tanto nas universidades quanto no sistema científico em geral.

Em 2008 é criada a Rede Nacional de Extensão Universitária (REXUNI), que representa uma iniciativa de planejamento da extensão universitária. Trata-se de uma rede formada pelas secretarias de extensão das universidades nacionais, criada em 2008, que apresenta um plano estratégico de desenvolvimento para o período de 2012 a 2015, o que representa o mais próximo que

temos da institucionalização de uma rede de extensão universitária em todas as universidades nacionais.

Entre os objetivos estabelecidos estão a curricularização da extensão; a inclusão de um maior número de técnicos-administrativos, que na Argentina chamamos de "não docentes", de docentes e de estudantes nas atividades de extensão; o reconhecimento acadêmico dessas atividades, que geralmente não existe; a concepção da extensão universitária como parte integral da pesquisa e do ensino; a avaliação sistemática dos programas e projetos de extensão; e a formação de recursos humanos específicos para a área.

Esses foram os objetivos definidos em 2008 e acredito que representam o esforço mais recente e mais consistente de sistematizar, institucionalizar e estabelecer metas específicas para a extensão universitária na Argentina.

O certo, porém, é que há desarticulação. Não se conseguiu articular plenamente esse processo. A extensão acaba sendo muito diversa e fragmentada e, de fato, não há orçamento específico para a área que permita cumprir e materializar aqueles objetivos propostos em 2008.

Dito isso, e já caminhando para o encerramento, a extensão universitária, na Argentina, faz parte das três funções da universidade. Está nos estatutos e nos projetos institucionais, tem muito peso nas novas universidades nacionais e ocupa um lugar importante em congressos e jornadas realizados para pensar as atividades extensionistas. Há também publicações periódicas. Recentemente, foram abertos alguns cursos de pós-graduação especificamente voltados à extensão, o que é relativamente novo.

É verdade, portanto, que as práticas de extensão vêm sendo sistematizadas, pensadas e refletidas no âmbito da universidade argentina. No entanto, inevitavelmente, pela trajetória que tem no país, a extensão universitária de alguma maneira funciona como um significante muito amplo.

Dentro da extensão universitária encontramos formação de profissionais, propriedade intelectual, contratos com empresas e

indústrias do setor privado, contratos com órgãos públicos, assessorias na gestão pública, participação sociocultural, comunicação pública da ciência, práticas socioeducativas, atividades esportivas, educação popular, venda de serviços e transferência tecnológica. Tudo isso é extensão universitária hoje na Argentina. É um campo muito amplo e diverso.

E, de alguma maneira, essa trajetória histórica que trago aqui mostra que, longe de simplesmente se transformar, a extensão foi se constituindo por meio de camadas sedimentadas de sua própria história, que foram complexificando e tornando a extensão universitária um conjunto enorme de atividades reunidas sob essa palavra "extensão", que parece simples à primeira vista, mas acaba sendo muito complexa e inevitavelmente vinculada à docência e à pesquisa.

Pensando na pesquisa e especialmente na pós-graduação, embora isso não esteja sistematizado, não esteja proposto formalmente e não existam propostas de curricularização da extensão na pós-graduação argentina, parece-me que estamos diante de um momento propício.

Já existe uma oferta inicial de cursos de pós-graduação cujo programa é especificamente voltado a pensar a extensão universitária; existem revistas específicas que sistematizam experiências de extensão na Argentina e são publicadas periodicamente como revistas acadêmicas; e há também jornadas e congressos de extensão universitária realizados anualmente.

Dentro dessa história e dessa sedimentação, parece-me que estamos em um momento no qual pensar justamente a extensão no âmbito da pesquisa e da pós-graduação é oportuno, necessário e extremamente relevante.

Considero muito importante a proposta deste Ciclo de Seminários da Unifesp, porque traz justamente a possibilidade de pensar a extensão universitária também na pós-graduação.

Na mesa anterior, se não entendi mal, um dos expositores disse que nossa geração continua pensando a extensão a partir de sua própria experiência geracional e que é preciso começar a pensá-

la para a nova geração. Acho interessante retomar isso, porque pensar a extensão no âmbito da pós-graduação constitui também uma nova forma de pensá-la. Graduação e pós-graduação permanecem relativamente separadas e, ainda assim, não se tem dado à extensão o lugar que, me parece, ela merece, sobretudo porque a pesquisa e a formação em pós-graduação ganharam muito peso nos últimos anos.

Por isso, considero muito importante dar à extensão o lugar que ela merece dentro da pesquisa e também da pós-graduação, bem como pensar a possibilidade de curricularizá-la não apenas na graduação, mas também na pós-graduação.

Acho isso extremamente oportuno e necessário e celebro essa possibilidade de pensá-la, compartilhá-la, discuti-la e abrir caminhos para projetá-la para o futuro próximo da educação superior na Argentina.

Eu tinha mais algumas coisas, mas me parece que com isso está bem para encerrar. Se surgirem perguntas, tenho alguns dados inclusive sobre orçamento que podem ser interessantes para discutir e refletir, porque tudo isso, obviamente, exige financiamento, e sem orçamento é muito difícil.

A situação orçamentária hoje na Argentina é muito complicada. Então, tudo isso faz parte também das possibilidades, e das limitações, que dependem do orçamento e do governo de turno.

Com isso encerro por agora. Muito obrigada!

Debate

Maria Angélica Pedra Minhoto

Quero agradecer à professora Mariana pela excelente exposição e pela oportunidade de conhecermos melhor o sistema de educação superior argentino e, particularmente, a maneira como a extensão foi adquirindo diferentes configurações ao longo de sua história. Sua apresentação me fez pensar que talvez precisemos conhecer melhor também a constituição histórica da extensão no

Brasil. Certamente há pesquisadores que se dedicam a isso e não pretendo sugerir o contrário. O que me chamou a atenção foi a potencialidade dessa perspectiva histórica para compreendermos as mudanças nos sentidos atribuídos à extensão e às formas de sua institucionalização.

As duas exposições foram bastante provocativas e já temos algumas perguntas no *chat*. Vou começar pelas questões dirigidas à professora Débora.

A professora Magali Silvestre, do nosso Departamento de Educação e ex-diretora acadêmica deste *campus*, retoma sua afirmação de que as atividades de extensão podem gerar produção acadêmica, inclusive livros e artigos, e pede que você desenvolva um pouco mais essa questão. A partir do exemplo da cartilha apresentado em sua fala, ela pergunta também como ocorreu a participação da sociedade em sua elaboração. E amplia a questão: estamos diante apenas de uma discussão sobre extensão ou também precisamos discutir o próprio conceito de participação? Em outros termos, qual concepção de participação orienta as diretrizes de extensão de nossa universidade?

Aproveito essa pergunta e a perspectiva histórica apresentada por Mariana para acrescentar uma reflexão. Estou na Unifesp desde 2009 e, ao longo desse período, sempre reconheci na universidade uma presença muito forte da extensão. Temos uma história importante nesse campo.

O Projeto Xingu talvez seja um de nossos exemplos mais conhecidos. Há décadas a Unifesp desenvolve atividades junto aos povos indígenas do Xingu, em uma experiência que permanece ativa e que se tornou parte da história da instituição. A professora Débora apresentou outros exemplos, entre os quais o de Licenciatura Intercultural Indígena.

Essa presença da extensão também está expressa em nosso Projeto Político-Pedagógico Institucional, que estabelece diretrizes para a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos e que, a meu ver, também deve orientar os programas de pós-graduação. A Unifesp esteve ainda entre as universidades que se

mobilizaram precocemente para incorporar a extensão aos currículos de graduação, processo que pude acompanhar quando integrava a gestão da universidade.

Há outras experiências que ajudam a compreender essa trajetória. A atual reitora, professora Raiane Patrícia Severino Assumpção, participou desse processo junto à então Pró-Reitora de Extensão, professora Florianita Coelho Braga Campos, em uma gestão na qual também foi instituída a Cátedra Kaapora, mencionada nesta mesa. Podemos pensar ainda nos projetos político-pedagógicos mais recentes, como os do Instituto das Cidades e o do curso de Direito, e na política de bolsas de extensão, que historicamente tem contribuído para sustentar essas atividades, mesmo em períodos de restrição orçamentária.

É justamente a questão do financiamento que gostaria de acrescentar à discussão, professora Débora. Tenho pensado bastante sobre como manter e ampliar a extensão em uma universidade que passou por uma redução expressiva de seu orçamento.

Conversamos recentemente com a professora Gabriela de Brelàz, do curso de Administração do *campus* Osasco da Unifesp, sobre uma particularidade do financiamento público brasileiro: as emendas parlamentares. São recursos cuja forma de distribuição e utilização suscita problemas importantes de transparência e de definição de prioridades públicas. Ao mesmo tempo, as universidades têm recebido recursos provenientes dessas emendas para financiar projetos.

Isso coloca uma questão bastante concreta: diante das restrições orçamentárias, seria possível utilizar também essa fonte para fortalecer atividades que articulem ensino, pesquisa e extensão? Não se trata de considerá-la a forma desejável de financiamento da universidade, mas de reconhecer uma possibilidade existente e discutir como mobilizá-la institucionalmente para sustentar ações acadêmicas que têm forte dimensão formativa, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Falo também a partir da experiência do Centro de Estudos SoU_Ciência, no qual desenvolvemos atividades que articulam pesquisa, produção e circulação pública do conhecimento.

Minha provocação, portanto, é esta: uma universidade com uma trajetória tão expressiva de extensão precisa assegurar também condições materiais para sua continuidade. A presença da extensão nos projetos institucionais e na legislação é fundamental, mas sua realização depende de orçamento, equipes, bolsas e condições de trabalho.

Não perderia, portanto, a oportunidade de, diante de nossa Pró-Reitora de Extensão e Cultura, colocar também a questão do financiamento e apontar uma fonte possível, ainda que certamente insuficiente e sujeita às contradições que mencionei.

Deixo essas questões para a professora Débora. Depois de seus comentários, passaremos às perguntas dirigidas à professora Mariana.

Débora Galvani

Vamos lá! Vou começar pela primeira pergunta da professora Magali. Muito bom, professora Magali, essa interação é excelente! O que temos de diretriz, vou tentar responder, pois não sou uma pessoa que estuda a história da extensão no Brasil, mas diante dos desafios, colocados na gestão, estou na gestão agora como pró-reitora, mas estive na coordenação da nossa Coordenadoria de Direitos Humanos desde 2017, então tenho uma trajetória também na gestão, na extensão universitária. Vão me relembrando se me esquecer de alguma coisa. Mas, vamos voltar lá na pergunta da professora Magali. Qual é o nosso… se temos algum conceito de participação, qual é o conceito que é trabalhado? Maria Angélica já fez uma introdução, das nossas diretrizes do nosso projeto pedagógico institucional, dos nossos regimentos na PROEC, que são todos inspirados nas diretrizes nacionais. Temos um dos eixos que já mencionei, nas diretrizes da extensão universitária, que é a interação dialógica. E talvez possamos falar, há muitas pessoas

estudando também a história da extensão, da construção da extensão no Brasil, a sua relação com a América Latina, as suas influências, os impactos que tiveram na reforma de Córdoba, nas universidades brasileiras, na extensão universitária. E Paulo Freire e a Educação Popular, como foram ajudando a construir na extensão universitária brasileira. Não é o meu campo de estudos, mas, nessa esteira das participações, a extensão universitária e os fóruns de pró-reitores de extensão universitária investem muito na formação, inclusive na nossa. Estamos num momento histórico do Fórum de uma renovação enorme. Muita gente nova.

Recentemente, construímos um curso de formação para que todo mundo se entenda, se encontre também nas nossas produções, que são muitas, e não estamos inventando a roda, mas precisamos olhar para o que produzimos. Só introduzindo para dizer que temos essa dimensão da interação dialógica explícita nas nossas diretrizes. Não citamos Paulo Freire em nenhum desses documentos, mas obviamente muito influenciado pela produção de Paulo Freire. E o que nos remete à dimensão da participação e o que está nas diretrizes, até onde também me lembro e consigo alcançar, tem uma dimensão de como é que construímos metodologias de participação para entender, cumprir essa dimensão da interação dialógica. Essa é uma dimensão que eu queria colocar. A outra é que a dimensão da participação social via controle social, via participação nos espaços de controle social, que é uma discussão também que se renovou recentemente.

A Secretaria Geral da Presidência da República e o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU), lançaram um guia de orientação, que é um documento de referência de extensão em participação social, e que se trata de um trabalho de definição sobre participação social, e também um convite, uma convocação às universidades para trabalharem também nesse sentido, como dialogamos e como colaboramos com a formação das pessoas para participação nesses espaços de controle social. É um documento que vale a pena rever, se inteirar. Inclusive, será o tema central do nosso próximo encontro do Conselho, do Colegiado de Pró-

Reitores e Pró-Reitoras, porque esse documento muito provavelmente reverterá em editais e em possibilidades de fomento. Não sei se eu respondi as questões… Ah, a questão da Magali, em relação à cartilha e essa dimensão da produção. Esse trecho que mencionei é um trecho do parecer do Conselho Nacional de Educação em relação às nossas diretrizes da extensão universitária, que chama atenção para a extensão universitária como produção de conhecimento. Ou seja, está chamando atenção para isso e para a diversidade de formas de produção, como divulgamos,, e como essa divulgação terá impactos nos diferentes setores da sociedade.

Especificamente, o outro guia que eu mencionei, produzido por grupos de pesquisa e pelo Ministério da Saúde, responde a uma necessidade social em relação, a linguagem adotada e o que está sendo discutido em termos também de embate e de disputa de narrativa em relação ao que é a alimentação saudável. É uma briga pesada com as indústrias e, portanto, um exemplo de como as produções vão tomando dimensões e como podemos trabalhar nesse sentido de pluralizar essas formas de divulgação. Em relação ao orçamento, não tem um lugar onde eu me sento que não me perguntam de orçamento. O que dá para dizer? Estamos em um momento crítico, e, se não me engano, ainda não tivemos a sanção do presidente em relação à LOA, por isso receamos ter ainda mais cortes no orçamento da educação superior. Já sabemos que há uma linha bem específica de financiamento, que é na LOA, na nossa lei, orgânica, temos uma linha que se chama 20GK que é uma verba exclusiva para bolsas. Isso é fundamental, importante mesmo, porque não se pode gastar com outra coisa — então, conseguimos garantir o fomento às bolsas. No entanto, essa verba é insuficiente, devido ao tamanho da nossa universidade e ao número de propostas que temos.

Para exemplificar com uns números que eu tenho aqui de cabeça, no ano passado, no nosso edital do PIBEX, que é o nosso maior edital de fomento, tivemos cerca de 215 excelentes projetos que passaram por toda uma curadoria, por análise de pares,

projetos excelentes. Todos foram homologados, respondendo a todos os nossos critérios, com possibilidade de receber bolsas. E tínhamos 180 bolsas, um avanço enorme, porque no ano anterior havia somente 100. Ainda precisaríamos de mais orçamento para responder a esse fomento, por exemplo. Agora, temos outras formas de fomento. Além do PIBEX, lançamos editais específicos, portanto, tem fomento específico para os cursinhos, para o NEABI, para a KAAPORA. Então, tem os programas estratégicos, outras formas de fomento. O MEC conseguiu incluir uma outra linha de financiamento na LOA, que é um financiamento específico para inserção curricular. No entanto, não colocou verba, deixou a critério das universidades. E o que acontece? Não temos orçamento e pagamos os contratos. Ou seja, se não pagamos os contratos, se não pagamos as taxas, a universidade para. Não temos nenhuma sobra de orçamento que possa ser destinada a essa linha, essa é uma questão.

A outra questão, como fonte de financiamento, são os recursos próprios, aquilo que arrecadamos como recursos próprios, nas taxas de inscrição, nos eventos que são pagos, temos arrecadação própria. A Unifesp, na gestão Florianita e Raiane, já mencionadas, assim como Magnus Régios Dias da Silva, têm um trabalho intenso de regulamentação, e temos as nossas resoluções que definem que uma parte dessa arrecadação deve ir para inserção curricular. No entanto, também no ano passado, tivemos um limite de teto orçamentário em que não conseguimos usar esse recurso arrecadado. Era um limite de R$ 6 milhões. Sabemos que neste ano o limite dobrou. Então, talvez, nesse aspecto, seja possível usar esse recurso da inserção curricular, que é um recurso de custeio, e que a comunidade acadêmica, com toda razão, em todas as universidades, reivindica, que é um recurso de custeio para as ações de extensão universitária. Como outros caminhos, temos as estratégias dos próprios fomentos de pesquisa, que são inicialmente pensados como fomentos de pesquisa e que os grupos vão fazendo também, criativamente, uma série de proposições de planos de trabalho que já pensam essa pesquisa integrada na extensão.

Enfim, temos exemplos interessantes desse tipo de estratégia, porque para pesquisa, há uma série de possibilidades de financiamento que temos na extensão. Esse é um caminho que temos visto, discutido, tem sido bastante importante. Outros caminhos são esses ligados às emendas parlamentares e aos TEDs, às transferências de orçamento pelos diversos ministérios. Vou falar dos TEDs, pois tem algo para prestarmos bastante atenção. O FORPROEX tem feito muito essa atuação nos diferentes ministérios, falando da extensão, mostrando qual é a capilaridade que as universidades públicas conseguem alcançar, como a extensão consegue implementar uma diversidade de políticas públicas. Então, temos editais interessantes que têm surgido a partir de diretrizes de alguns ministérios. Tivemos, por exemplo, no ano passado, um grande edital que foi o "Mais Ciência na Escola", que envolvia uma interação de diversos setores do governo federal, com um financiamento bastante robusto, mas exigindo muita interlocução. O edital era para fomentar um projeto por estado. Com muita alegria, conseguimos levar, ganhar esse projeto numa interlocução com o IFSP, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal do ABC (UFABC) e nós, a Unifesp. Assim, o que temos visto também são possibilidades de fomento que envolvem um grau de articulação bem grande, a ideia de programas, de iniciativas que envolvem um grau de articulação. E também temos outros exemplos de editais específicos. Outras vezes os ministérios nos procuram.

Tivemos, também no ano passado, um exemplo com o Ministério da Cultura, que nos convidou para desenvolver um projeto de pesquisa e extensão ligado à diversidade cultural do *hip-hop*. Professora Ellen de Lima Souza e professor Davisson Charles Cangussu de Souza coordenaram esse grande projeto, que também já nasce articulado em ensino, pesquisa e extensão, com um fomento bem importante. Então, um plano de trabalho já pensado, dialogado com o Ministério da Cultura, respondendo às demandas do Ministério, do Movimento Social e os regulamentos da própria universidade. Tão TEDs, não é? E vem esse universo, o universo

das emendas parlamentares, que também está difícil. Temos, com razão, muitos questionamentos em relação a para onde vão essas emendas e para que servem. Existe uma análise nesse processo todo que as universidades têm feito um bom uso, um ótimo uso, e há muitos critérios de acompanhamento do uso dessas emendas parlamentares. No entanto, essas verbas seguem uma lógica de contatos. É difícil a própria reitoria conseguir as emendas. Quem consegue as emendas são os coordenadores de projetos, e elas vão direcionadas aos determinados projetos. Mas as emendas têm sido fundamentais para desenvolver uma série de projetos de ensino, pesquisa e extensão. O que talvez tenhamos agora seja uma necessidade, e que ainda não conseguimos, que é a de avaliarmos esses impactos, como conseguimos mapear a quantidade de bolsas que concedemos, o que temos gerado de conhecimentos, de produtos, de políticas públicas em relação aos fomentos via emenda parlamentar.

Um outro movimento importante é a relação da universidade, e de cada unidade universitária, com as prefeituras. Obviamente, temos dificuldades políticas, mas temos algumas possibilidades. Nesse momento, por exemplo, as prefeituras de Embu das Artes e de Itapecerica da Serra nos procuraram. São cidades próximas, mais ou menos próximas —de Guarulhos são mais distantes, mas são cidades do entorno de São Paulo e que querem desenvolver ações em conjunto com a universidade. Às vezes, não conseguimos o financiamento, mas conseguimos o transporte, a alimentação, o local, o incentivo do servidor da prefeitura, por exemplo, para construir uma ação de forma dialogada e com impacto na política pública. Podemos pensar em outras modalidades, estágio, residência. Então, essa discussão com as prefeituras é algo que dependendo do contexto político, e pode favorecer bastante. Há até prefeituras, como a de Niterói, no Rio de Janeiro, que já lançou editais extensionistas. Portanto, esse é um caminho no qual precisamos investir, desbravar. E temos também uma série de outros interlocutores, como a Coordenação de Integração Escola-Empresa (CIEE), que tem financiado ações, um exercício de um

trabalho intersetorial para fortalecer as ações. Enfim, do que eu consigo me lembrar, são essas as discussões que estão em cena.

Maria Angélica Pedra Minhoto

Muito obrigada, professora Débora! Como já participei da gestão da universidade, considero especialmente importante termos a oportunidade de discutir essas questões publicamente. Conhecer as alternativas existentes também amplia a transparência e nos permite pensar nas possibilidades institucionais de financiamento da extensão.

Temos ainda uma última pergunta, da professora Magali, que gostaria de apresentar. Ela pergunta se a PROEC, nossa Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, pretende retomar a política de observatórios, considerando que esses espaços podem articular ensino, pesquisa e extensão. A professora Magali coordenou um desses observatórios, do qual também tive a oportunidade de participar, o Observatório da Educação Superior de nossa Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Aproveito a pergunta para acrescentar uma sugestão. Temos muitas ações extensionistas na Unifesp, mas nem sempre conhecemos suficientemente o que é realizado pela própria universidade. Talvez o PROEXT-PG possa contribuir para ampliar essa visibilidade. Poderíamos, por exemplo, promover um encontro que reunisse experiências desenvolvidas em diferentes momentos e áreas, incluindo iniciativas recentes e outras que fazem parte da história institucional, como o próprio Projeto Xingu e os observatórios.

Seria uma oportunidade para conhecermos melhor a trajetória extensionista da Unifesp, aproximar experiências que muitas vezes se desenvolvem separadamente e identificar possibilidades de articulação. O PROEXT-PG poderia contribuir para esse movimento a partir da pós-graduação, sem restringi-lo às ações diretamente financiadas pelo Programa.

Deixo, então, a pergunta da professora Magali e também essa sugestão para nossa reflexão.

Débora Galvani

Então, vamos lá! Tem uma questão aqui que vocês tocam, que é a questão da comunicação, que é central e, vira e mexe, eu pego um estudo de caso, alguma coisa que divulgamos, que tivemos a intenção de que chegasse no *campus*, em determinado *campus*, geralmente lá da Baixada, mas, na minha própria rede comentam: "mas eu nem fiquei sabendo". E pego a trilha para entender onde é que parou.

Acho que tem uma questão central de comunicação que precisamos pensar e que talvez esteja muito conectada com uma dificuldade também das nossas interações presenciais, do quanto conseguimos também retomar, de fato, uma vida mais presencial. Essa é uma, mas tem várias outras dimensões para se colocar e, claro, sempre a autocrítica de como é que podemos melhorar a partir da reitoria, da pró-reitoria, e dos processos de comunicação. E é bastante curioso, porque não é a primeira pessoa que me pergunta se paramos com a política de observatórios e quando vamos retomar. Nós não interrompemos! A política está vigente, o comitê dos observatórios institucionais está vigente. Aqui em Guarulhos, por exemplo, o Pedro Arantes assumiu a coordenação do Observatório Institucional, e estão fazendo coisas superlegais. Inclusive nos procuraram falar sobre a produção de uma revista de extensão não acadêmica, uma proposta superbacana. Pois bem, os observatórios estão ativos, e me parece que tem uma dimensão talvez de comunicação dentro dos próprios *campus* que precisa ser analisada. Nós fizemos o edital de bolsas, que tem um fomento bastante expressivo: os observatórios institucionais. Inclusive, mexemos um pouquinho, porque havia a oferta de bolsas para pós-graduação, que, apesar de entendermos a sua importância, impactam demais no orçamento.

Nessas restrições, optamos por reduzir as ofertas das bolsas da pós-graduação, porque tem outras fontes de fomento, ampliando, assim, as ofertas de bolsas na graduação. Mas os observatórios estão em pleno vigor! O que não conseguimos foram os editais para o fomento dos observatórios temáticos. Vale lembrar que temos na nossa política os observatórios institucionais e os temáticos. Esse fomento que, em algum momento, esteve ligado a verbas de emenda parlamentar, esse não conseguimos retomar. Na verdade, até onde me lembro, apenas uma vez foi possível, e envolvia também bolsas para a comunidade externa. Então, um processo bastante relevante. E está em vigor, portanto, temos o desafio aqui de melhorar a comunicação. No ano passado, a partir da fala dos próprios coordenadores de observatórios, o grupo propôs um GT junto à PROEC para pensar essa política de observatórios e repensar, sobretudo, alguns fluxos e como é que esses observatórios podem, de fato, atuar muito próximos às direções acadêmicas e subsidiar discussões nos *campus* e também na reitoria. Precisamos trabalhar, investir e comunicar.

Maria Angélica Pedra Minhoto

Perfeito, professora Débora! Muito obrigada! Seus esclarecimentos foram muito importantes. Vou passar agora às perguntas dirigidas à professora Mariana.

A primeira veio de uma pesquisadora recém-doutora em Educação, que foi minha orientanda. Ela pergunta como se estabelece a relação entre a universidade e a educação básica na Argentina. Ao longo de sua exposição, Mariana, você mostrou que essa relação tem antecedentes históricos importantes, inclusive nas experiências desenvolvidas com o ensino secundário desde o início do século XX. Talvez você possa ampliar um pouco essa explicação para compreendermos como essa relação se configura atualmente.

A pergunta aborda também a transição entre a educação básica e a universidade: existem mecanismos ou processos seletivos que constituem barreiras de acesso ao ensino superior? Você

mencionou em sua exposição a instituição do acesso irrestrito à universidade e acho que seria interessante explicar melhor o significado desse princípio no sistema argentino.

Sua análise sobre a expansão territorial das universidades também suscita uma questão importante. Você mostrou que, durante muito tempo, jovens de determinadas regiões precisavam deixar seus territórios para estudar nos grandes centros e que a expansão mais recente ampliou a presença das universidades em outras localidades. Essa territorialização parece introduzir outra dimensão no direito de acesso ao ensino superior.

Gostaria, portanto, que você comentasse um pouco essa relação entre acesso, permanência e conclusão. O acesso irrestrito constitui uma característica muito importante do sistema argentino, mas, como sua própria exposição mostrou, ingressar na universidade não significa necessariamente permanecer e concluir o curso. Para nós, que também enfrentamos esse problema no Brasil, seria muito interessante compreender como essas três dimensões se articulam na experiência argentina.

Há uma segunda pergunta sobre os cursos de formação docente: como se articulam, nesses cursos, a docência, a investigação e a extensão?

Aproveito para acrescentar uma questão minha, que surgiu durante sua apresentação e que diz respeito à própria organização da pós-graduação argentina. Onde a pós-graduação se localiza institucionalmente? Como se organizam os programas de pós-graduação e qual é sua relação com as universidades e com o sistema de pesquisa?

Faço essa pergunta porque você explicou que muitos pesquisadores desenvolvem suas atividades em regime de dedicação integral, vinculados ao sistema científico, particularmente ao CONICET, embora realizem suas pesquisas em instituições universitárias. Para quem conhece a organização brasileira, essa relação pode causar alguma estranheza, inicialmente.

No Brasil, a universidade pública concentra grande parte da produção científica e os programas de pós-graduação constituem um dos principais espaços institucionais de articulação entre formação e pesquisa. Gostaria de compreender melhor como essa articulação ocorre na Argentina: onde estão os programas de pós-graduação, quem realiza a pesquisa e como pesquisadores, universidades e organismos científicos se relacionam institucionalmente?

Temos ainda uma pergunta sobre a conjuntura atual: de que maneira o contexto político argentino vem afetando o funcionamento das universidades e suas relações com a sociedade?

Por fim, registro a mensagem da professora Magali, que agradece pela oportunidade de conhecer melhor o sistema de educação superior argentino e destaca o aprendizado proporcionado pela exposição. Ela manifesta também seu desejo de que sejam ampliadas e fortalecidas as parcerias acadêmicas no âmbito latino-americano.

Agradeço igualmente à professora Ellen, nossa Pró-Reitora Adjunta de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas, que participa conosco da organização deste Ciclo, juntamente com o professor Jorge, a professora Magali e comigo.

Mariana, passo então a palavra a você.

Mariana Mendonça

Em 1953 se estabelece o ingresso irrestrito, o que, na prática, significa que deixam de existir os exames de ingresso. Até então, havia exames de ingresso, cotas, vagas e um número limitado de pessoas que podiam acessar determinadas carreiras.

Obviamente, nos períodos ditatoriais, os exames voltaram a funcionar e houve novamente restrições ao ingresso. O processo de maior democratização, se assim quisermos chamar, ocorre a partir de 1983, com o retorno da democracia.

Na década de 1990, com essas tentativas de privatização, a Lei de Educação Superior permite que as universidades escolham, se

quiserem, cobrar taxas para ingresso ou até mesmo aplicar exames. Por isso, a Lei de Educação Superior foi bastante contestada, mas não se conseguiu revertê-la.

Embora isso tenha sido autorizado, pouquíssimas universidades, sobretudo as novas, criadas na década de 1990, começaram a cobrar taxas em algumas carreiras. A maioria das universidades, até muito recentemente, tinha cursos de ingresso.

Há uma discussão na Argentina sobre esses cursos e sobre seu caráter restritivo ou não restritivo, porque muitas vezes eram apresentados como cursos mais gerais, de conhecimentos gerais, mas o fato é que, se não fossem aprovados, não se podia acessar a carreira de graduação.

A partir de 2015, houve uma modificação da Lei de Educação Superior que proíbe qualquer tipo de exame de ingresso nas universidades. Isso fez com que os mecanismos de ingresso universitário fossem modificados.

Hoje foram extintos os cursos de ingresso eliminatórios. Ou seja, todos podem ingressar na universidade. Continuam existindo, porém, cursos que poderíamos chamar de diagnósticos. São cursos com duração de um semestre ou três meses; alguns chegaram a durar um ano, mas depois foram reduzidos. Neles, cursam-se três ou quatro disciplinas, e a maioria está vinculada a leitura e compreensão de textos, leitura e escrita acadêmica e vida universitária.

Ensina-se aos estudantes o que significa a vida universitária: desde uma breve história da universidade argentina até como ler o plano de estudos, saber qual disciplina é pré-requisito de outra, o que significa ser aluno regular, como funcionam as formas de aprovação e como desenvolver sua trajetória acadêmica sem maiores dificuldades.

Outra disciplina muito comum está vinculada à Matemática e, na verdade, funciona como um reforço de conhecimentos que, muitas vezes, não estão totalmente consolidados no ensino médio.

Isso também está ligado a dois fatores-chave na Argentina. Um deles é a ampliação da quantidade de estudantes que podem

ingressar no sistema universitário, graças à Lei de Educação Nacional, que estabelece a obrigatoriedade do ensino médio.

Ao mesmo tempo, juntamente com essa lei, são aprovadas diversas políticas sociais que procuram motivar ou acompanhar os estudantes para que concluam o ensino médio. São concedidas bolsas de apoio, inclusive auxílios econômicos, para que consigam concluir essa etapa. Isso faz com que exista uma quantidade muito maior de pessoas em condições de ingressar na universidade.

Paralelamente, são criadas novas universidades nos lugares em que há maior concentração populacional e maior quantidade de pessoas concluindo o ensino médio, possibilitando que elas ingressem efetivamente no ensino superior.

Agora, quando pensamos no problema entre acesso e conclusão, e no acompanhamento do percurso entre ingresso e conclusão para que os estudantes realmente terminem os estudos, entra também essa modificação da Lei de Educação Superior para que não existam cursos de ingresso que limitem o acesso.

Por isso existem atualmente os cursos diagnósticos, que servem justamente para identificar quais estudantes precisam de maior acompanhamento, quais têm mais dificuldades com leitura e compreensão de textos, quais apresentam dificuldades em matemática. A universidade passa a dispor dessas informações para pensar quais políticas institucionais implementar.

Isso pode ocorrer por meio de tutores, de docentes que acompanhem esses estudantes ou da oferta de cursos extracurriculares de matemática básica ao longo do ano. Outras instituições oferecem oficinas de escrita acadêmica, para que os estudantes consigam ler, escrever e responder às exigências acadêmicas sem que essas dificuldades comprometam sua trajetória formativa.

Todo esse movimento implica muitas mudanças dentro das instituições e, eu diria, muitas transformações no trabalho docente. Hoje, além de realizar pesquisa, extensão e docência, o trabalho docente envolve tarefas que antes não existiam ou tinham outro peso: acompanhamento, monitoramento e comunicação constante

com os estudantes para que não abandonem os estudos e consigam continuar.

E isso, novamente a partir desse olhar comparado que eu sempre faço, não é algo novo. Nos Estados Unidos, há muitos anos se trabalha com a ideia do *first-year student*, o estudante do primeiro ano. O primeiro ano sempre foi o mais complicado, especialmente quando o ensino superior se massifica e passa a atender uma população muito maior e mais heterogênea.

Consequentemente, surgem novas dificuldades e novas demandas que precisam ser atendidas. Responder a essas demandas implica necessariamente maior trabalho institucional, maior trabalho dos docentes e, dependendo do governo e da política nacional, respostas estatais por meio de subsídios, bolsas ou outros tipos de apoio.

Eu diria que esse é o panorama mais geral da Argentina nos últimos anos para compreender a conexão entre o ensino médio e a universidade, assim como a particularidade do ingresso irrestrito e da democratização, que, por sua vez, é sempre debatida: trata-se realmente de democratização? Há inclusão efetiva ou uma inclusão excludente? Porque, na prática, os estudantes são incluídos, acessam a universidade, mas parte deles, pouco tempo depois, acaba sendo expulsa do sistema.

Essa continua sendo uma discussão em aberto. Mesmo não estando resolvido o debate sobre se há, de fato, democratização, nesse processo surgem novas políticas institucionais de acompanhamento dos estudantes que ingressam na universidade, justamente para apoiá-los e tentar fortalecer, principalmente, a conclusão dos cursos.

Acho que com isso também tratei da questão da democratização.

Sobre docência, pesquisa e extensão nos cursos de formação docente: imagino que a pergunta se refira ao segundo subsistema, o não universitário.

Não sou especialista em formação docente não universitária e, de fato, também não existe um sistema unificado na Argentina

porque, nos anos 1990, também no contexto do ajuste, houve um processo em que os institutos de formação docente deixaram de ser nacionais e passaram a ser provinciais. Ou seja, cada governo provincial passou a ser responsável pelos seus próprios institutos.

O que é certo é que existe, ao menos formalmente, uma proposta de que haja docência, pesquisa e extensão. Pelo que conheço, mais a partir do diálogo com colegas, amigos e amigas que trabalham em institutos de formação docente, isso depende muito de cada instituição, da disposição e do projeto institucional de cada uma.

Mas eu diria que, além disso, depende muito do orçamento e das condições de trabalho docente que temos na Argentina. É muito difícil realizar docência, pesquisa e extensão em um instituto em que, por exemplo, você trabalha duas horas em um lugar, depois duas horas em outro, quatro horas em outro, passando o dia inteiro de instituição em instituição. Nessas condições, torna-se muito difícil dedicar tempo à pesquisa e à extensão em um mesmo espaço.

De todo modo, a proposta formal institucional é muito semelhante à da universidade: a ideia é que docentes de diferentes áreas possam se reunir de forma interdisciplinar e apresentar projetos de pesquisa e extensão a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo e que, ao mesmo tempo, possam realizar atividades extensionistas com o grupo que escolherem — uma população local, uma escola de ensino médio ou um grupo cultural. Isso fica a critério da proposta apresentada pelos docentes naquele instituto de formação.

Sobre os programas de pós-graduação: é bastante complexo, porque o sistema de ciência e tecnologia na Argentina também é muito complexo.

O CONICET foi criado na década de 1950 e se fortaleceu, sobretudo, em determinados períodos de governos ditatoriais, principalmente como forma de deslocar das universidades grupos de pesquisa que eram mais críticos e politicamente ativos.

Para marcar uma data, voltemos ao período democrático, a partir de 1983. O CONICET estava bastante esvaziado nessa época

e havia perdido muito peso. Nos anos 1990, os salários também sofreram fortemente. Houve inclusive momentos em que os pesquisadores foram desqualificados publicamente, com a ideia de que pesquisar não constituía propriamente trabalho. Muitos docentes que tinham dedicação exclusiva nas universidades nacionais e que, além disso, trabalhavam no CONICET, porque as duas atividades são compatíveis, desenvolviam suas atividades nas próprias universidades.

Assim, a pesquisa é realizada nas universidades nacionais. Também é realizada em institutos públicos de pesquisa autônomos, que não fazem parte de uma universidade. E existe ainda o CONICET. Há também outra agência, a Agência de Ciência e Tecnologia, que financia projetos de pesquisa.

O CONICET, por sua vez, mantém institutos de dupla dependência, vinculados a universidades públicas, privadas e também a esses institutos nacionais autônomos.

Tudo isso compõe o sistema de ciência e tecnologia argentino, mas eu diria que a pesquisa se realiza principalmente nas universidades nacionais.

O que se percebe nos últimos anos, sobretudo a partir de 2003, é uma tentativa de fortalecer muito o CONICET, porque ele havia ficado bastante fragilizado depois das políticas de ajuste dos anos 1990 e também da crise de 2001. De fato, o quadro de pesquisadores do CONICET aumentou muito. Ainda assim, não podemos deixar de dizer que o CONICET e as universidades estão diretamente vinculados.

Muitas vezes acontece o seguinte: o CONICET financia, mas não tem espaço físico para todos os institutos ou para todas as áreas. Eu, por exemplo, sou pesquisadora do CONICET, mas meu local de trabalho é uma universidade nacional. O CONICET me remunera em regime de dedicação exclusiva, mas eu trabalho em uma universidade nacional.

Isso não significa, porém, que sejamos necessariamente docentes dessa universidade. Podemos complementar nosso trabalho de pesquisa com atividades de docência, mas essa relação

não é automática. Para ser pesquisador do CONICET, não é necessário ser docente universitário. Embora seja permitido e compatível, não constitui requisito obrigatório.

De qualquer forma, nas universidades há docentes, grupos de pesquisa e produção de pesquisa. Os projetos desenvolvidos nas universidades nacionais muitas vezes são financiados pelo CONICET, pela Agência de Ciência e Tecnologia e por outros organismos menores. Existem também recursos das próprias universidades para financiar projetos.

Então, é complexo, é um emaranhado, mas é assim que hoje está estruturada a relação entre educação superior, ciência, tecnologia e pesquisa na Argentina.

Quanto aos programas de pós-graduação, são oferecidos principalmente pelas universidades, públicas ou privadas. A oferta de especializações, mestrados e doutorados ocorre dentro das universidades.

O CONICET não oferece cursos de pós-graduação, mas oferece bolsas para a realização de estudos de pós-graduação. Essas bolsas, embora em alguns momentos tenham representado uma boa remuneração, hoje perderam muito valor, assim como os salários de todo o sistema de ciência e tecnologia e dos docentes universitários.

Em princípio, a proposta é que seja possível dedicar-se em tempo integral à formação e ao percurso de mestrado ou doutorado sem necessidade de trabalhar fora. Isso está cada vez mais difícil, mas a concepção inicial dessas bolsas é justamente possibilitar dedicação integral à formação na pós-graduação.

Quanto às mensalidades, depende da instituição em que os estudos são realizados: os cursos podem ser pagos ou gratuitos, podem cobrar taxas ou não.

Por último, o contexto atual. É terrível. Realmente, a situação na Argentina hoje é muito angustiante para nós. O orçamento dos últimos dez anos e caiu de forma abrupta.

Existe uma lei de financiamento universitário e também uma lei de financiamento do sistema de ciência e tecnologia, mas não

estão sendo cumpridas em relação ao montante que deveria ser investido.

No sistema universitário especificamente, o orçamento para iniciar 2024 deveria ter sido de aproximadamente 5 trilhões de pesos, mas foi mantido em cerca de 1 trilhão, correspondente ao orçamento do ano anterior, sem atualização adequada. Estamos trabalhando, portanto, com um orçamento fortemente defasado.

No ano passado houve duas mobilizações muito importantes na Argentina. Uma parcela enorme da população saiu às ruas em defesa da universidade pública. Depois da primeira marcha, houve uma proposta no Congresso para uma nova lei de financiamento, buscando atualizar os recursos destinados às universidades.

A proposta avançou no Congresso, mas o governo a vetou e não se alcançou posteriormente a maioria necessária para derrubar o veto. Assim, permanecemos sem a atualização orçamentária reivindicada.

Seguimos trabalhando com um orçamento muito baixo. Muitos recursos foram reduzidos e muitos programas foram encerrados. Este ano de 2026 começou, inclusive, com a notícia do fechamento de vários programas vinculados à extensão universitária, ao sistema de ciência e tecnologia, ao CONICET e a ações com jovens e populações locais, justamente por falta de orçamento.

O salário docente caiu e perdemos cerca de 30% do poder de compra. Há muitos docentes pedindo demissão. Muitos, justamente porque não trabalham em tempo integral, têm contratos de dez horas semanais. A renda acaba sendo insuficiente até mesmo diante dos custos e do tempo necessários para se deslocar até o local de trabalho.

Por isso, muitos decidiram renunciar. A remuneração dessas cargas horárias chega, em alguns casos, a valores inferiores ao salário mínimo, mesmo se tratando de trabalho docente universitário.

Então, a situação é bastante angustiante. Alguém mencionou aqui a “motosserra” e o “liquidificador”. Na universidade, em

particular, os recursos foram fortemente reduzidos, assim como o orçamento dos programas, e a situação é realmente muito difícil.

Ontem mesmo saiu uma matéria em um jornal local dizendo que o governo provincial ajudaria a pagar a conta de luz de uma universidade que é nacional e recebe recursos do Estado Nacional.

Do orçamento que as universidades recebem na Argentina, aproximadamente 90% é destinado ao pagamento de salários de docentes, não docentes e demais funcionários. Os 10% restantes são destinados ao funcionamento, e esses recursos não estão sendo suficientes para pagar eletricidade, gás e outras despesas básicas.

No ano passado já houve situações em que, nas universidades maiores, o acesso aos elevadores foi limitado para reduzir gastos. Em outras, o inverno começou sem calefação porque não havia recursos suficientes para pagar o gás.

Estamos iniciando o ciclo acadêmico agora. Provavelmente começarão a aparecer os mesmos problemas, talvez ainda mais intensos do que no ano passado, porque seguimos com um orçamento desatualizado, o que repercute fortemente tanto nas universidades quanto no sistema de ciência e tecnologia.

Então encerro com esse aspecto triste da situação atual da ciência, da tecnologia e da universidade na Argentina, mas é uma realidade que precisamos reconhecer.

Conversamos recentemente sobre a situação vivida aqui durante o governo Bolsonaro. Vocês sabem, portanto, do que estou falando.

Felizmente, temos na Argentina uma forte tradição de defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, entendida como um bem social e que é efetivamente defendida. Isso se expressou nas ruas no ano passado, com duas manifestações muito massivas.

Por isso, não duvido que possamos continuar saindo às ruas para defender o sistema de ciência e tecnologia e a universidade pública na Argentina, como temos feito ao longo dos anos. Essa seria, digamos, a dimensão mais esperançosa diante do contexto atual.

Encerramento

Maria Angélica Pedra Minhoto

Então, vamos defender a universidade pública e, como se diz na Argentina, "Fora, Milei!".

Aqui também costumávamos pedir que os indesejáveis fossem embora. Nós sobrevivemos aos anos do governo Bolsonaro em uma situação bastante paradoxal, Mariana, porque uma parte importante desse período coincidiu com a pandemia. A redução do uso dos prédios universitários diminuiu algumas despesas de manutenção, mas, ao mesmo tempo, nosso orçamento foi fortemente comprimido. Foi preciso encontrar muitas alternativas para que as universidades continuassem funcionando naquele período.

Nossa situação atual ainda está longe de ser confortável. Talvez não tenhamos um horizonte inteiramente aberto, mas podemos vislumbrar possibilidades quando governos comprometidos com a redução de direitos e com o enfraquecimento das instituições públicas deixam o poder. Há direitos e instituições que resultam de conquistas históricas e que precisam ser permanentemente defendidos.

Feita essa observação, quero agradecer muito, Mariana, por sua presença. Como já disse, esperamos manter essa proximidade, porque pensar comparativamente nossos sistemas de educação superior é muito importante. Esse exercício de olhar para outra experiência nacional nos permite enxergar de outro modo características, problemas e possibilidades do nosso próprio sistema. Foi excelente tê-la conosco!

Agradeço também à professora Débora, pela presença, pela disponibilidade e pela contribuição a este encontro.

Encerramos aqui nossa mesa e convido todas e todos para o próximo encontro, no dia 8 de abril, quando discutiremos a extensão na pós-graduação em sua relação com a formação de professores, aproximando ainda mais o debate das questões que

atravessam nossa área e o Programa de Pós-Graduação em Educação.

Muito obrigada a todas e todos. Um grande abraço e até a próxima.

Capítulo 4: A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a formação de professores

Mesa realizada em 8 de abril de 2025, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TCgaxNsOgYM&t=37s

Mesa 4: A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação: a formação de professores

Palestrante
Prof.ª Dr.ª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Diretoria da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)

Palestrante
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino
Editor da *Formação Docente — Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*

Mediação
Prof.ª Dr.ª Magali Aparecida Silvestre
Docente do Departamento de Educação da Unifesp e pesquisadora integrante do PROEXT-PG-Unifesp

Abertura

Magali Aparecida Silvestre

Olá, bom dia! Vamos dar início ao quarto e último seminário do Ciclo, dedicado à extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação. Eu sou Magali Aparecida Silvestre, professora da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp, vinculada ao Departamento de Educação, ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no *campus* Guarulhos.

Faço minha audiodescrição: sou uma mulher branca, tenho cabelos castanhos e loiros, com luzes, uso óculos e estou vestindo uma camisa bege e um brinco de osso na cor marfim. Ao fundo, há uma parede branca.

Quero agradecer, em primeiro lugar, a presença de todas e todos que estão aqui no auditório, das pessoas que nos acompanham pelo YouTube e também daquelas que assistirão posteriormente à gravação.

A mesa de hoje tem como tema "A extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação e a formação de professores". Contamos com a presença da professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, da Universidade de Brasília, e do professor José Rubens Lima Jardilino, da Universidade Federal de Ouro Preto.

Teremos as duas exposições, farei a mediação da mesa e, ao final, abriremos o debate para perguntas.

Esta atividade é organizada pelas professoras Maria Angélica Pedra Minhoto, Ellen de Lima Souza e por mim, juntamente com o professor Jorge Luiz Barcelos da Silva. Integra o projeto "Educação Pública em Debate: fundamentos, políticas e práticas", desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da EFLCH-Unifesp e coordenado pela professora Maria Angélica Pedra Minhoto.

O projeto busca articular pesquisa, ensino e extensão em torno das políticas educacionais e dos processos educativos desenvolvidos em espaços formais e não formais, contribuindo para a formação acadêmico-científica e para o fortalecimento das relações entre universidade e sociedade.

Recebemos hoje dois pesquisadores com uma trajetória importante no campo da formação de professores, que aceitaram nosso convite para conversar presencialmente conosco sobre as relações entre pesquisa, extensão e formação docente. Agradeço muito ao professor Jardilino e à professora Kátia pela presença.

Começo apresentando a professora Kátia, a quem, em seguida, passarei a palavra.

A professora Kátia tem pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão.

É professora associada da Universidade de Brasília, onde atua na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolvendo atividades de pesquisa e orientação de mestrado e doutorado. Desde 2023 é professora visitante sênior da Universidade de Cagliari e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 2. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), e integra diferentes associações e redes acadêmicas, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), na qual exerce a função de secretária-geral, Conselho Fiscal da International Gramsci Society, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP). Desenvolve e orienta pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores, estágio supervisionado, políticas públicas educacionais, fundamentos da educação, currículo, ensino e aprendizagem e planejamento educacional.

Passo a palavra à professora Kátia, agradecendo novamente sua presença.

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Bom dia a todas as pessoas que nos assistem, e, cumprimento também todas as pessoas que estão nos acompanhando no formato *online*. Vou fazer minha autodescrição: sou uma pessoa branca, tenho cabelos brancos, brancos mesmo, e isso é do tempo, o que muito me orgulha, porque olhando para mim, vê-se um tempo, um tempo de vida. Estou usando um vestido de algodão, begezinho, e uma echarpe com as cores bege e verde, porque eu não esperava o frio de São Paulo; em Brasília está bastante quente e começando a ficar seco. Queria dizer que é um prazer estar aqui com vocês, agradecer o convite à professora Magali e ao professor Jorge, dizendo que é uma honra debater este tema com vocês.

Mas, temos uma novidade: esta é uma mesa subversiva. Decidimos que o Jardilino vai falar primeiro. Vou passar a palavra para você, Magali, para apresentá-lo antes dele falar.

Magali Aparecida Silvestre

Antes de passar a palavra ao professor Jardilino, quero apresentá-lo. Professor, muito obrigada pela presença!

José Rubens Lima Jardilino é licenciado em Filosofia e Teologia, mestre em Ciências Sociais e Religião pela Universidade Metodista de São Paulo e doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estudos de pós-doutoramento em História da Educação na Université Laval, no Canadá, e na Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, e em História na Universidad Pablo de Olavide, na Espanha. Exerceu diferentes funções acadêmicas e administrativas na Universidade Nove de Julho, onde foi diretor do Departamento de Educação, pró-reitor acadêmico e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Desde 2010, é professor da Universidade Federal de Ouro

Preto, vinculado ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nos níveis de mestrado e doutorado. No Programa, foi vice-coordenador entre 2011 e 2012 e coordenador entre 2012 e 2015. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e do Conselho Municipal de Educação de Mariana, Minas Gerais, no qual também exerceu a vice-presidência. Mantém ainda importante atuação acadêmica internacional, como professor visitante e pesquisador da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e da Universidad Pablo de Olavide, na Espanha, além de participar da Rede de Universidades Públicas Colombianas (RUDECOLOMBIA). É também professor visitante do Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, vinculado à rede de universidades públicas do Chile. Atua intensamente na área editorial. É editor da *Formação Docente — Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, integra conselhos editoriais de periódicos nacionais e internacionais das áreas de Educação e Humanidades e é diretor editorial da Editora da Universidade Federal de Ouro Preto (EDUFOP). Integra o GT 08 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e a Junta Diretiva da Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). Coordena o Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI/CNPq/UFOP) e é vice-diretor do Grupo de Pesquisa Historia de la Universidad Latinoamericana (HISULA), vinculado à Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). É bolsista do Programa Pesquisador Mineiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Atua também como parecerista *ad hoc* na área de Educação da Capes e como assessor internacional *ad hoc* do Consejo Nacional de Acreditación, vinculado ao Ministério da Educação da Colômbia. Sua experiência de pesquisa e docência concentra-se especialmente nos campos da formação de professores, das políticas educacionais e da História da Educação.

Passo então a palavra ao professor Jardilino, depois desta apresentação de sua extensa trajetória acadêmica.

José Rubens Lima Jardilino

Prometo diminuir essa apresentação no Lattes! Muito obrigado, professora Magali e professor Jorge, pelo convite. Fazendo uma autodescrição: sou um homem branco, cabelos brancos e barba branca. Uso uma boina preta e óculos marrom, estou vestindo uma camisa azul com listrar brancas. Dito isso, é um prazer estar aqui na Unifesp, presencialmente, e quero agradecer a todos(as) os(as) colegas do projeto do seminário, deste primeiro ciclo de seminário, especialmente esta mesa, coordenada pela professora Magali, pelo professor Jorge, com quem tenho muito boas relações e trabalhamos muito bem. Agradeço também a oportunidade de estar com a minha amiga, professora Kátia, aqui ao meu lado. Fizemos arbitrariamente a divisão das tarefas e quero pedir desculpas a todos(as) que nos escutam e aos colegas coordenadores, e demais colegas que nos honram com a presença. Estamos muito felizes com a presença de vocês, pois temos a oportunidade de nos comunicar também presencialmente. Muito obrigado!

Dito isto, professora Magali, colegas que nos escutam, o primeiro ciclo de seminário de extensão universitária nos programas de pós-graduação tem definições, perspectivas e desafios. Fiquei observando os objetivos deste ciclo de palestra, deste ciclo de trabalho, a partir do projeto que vocês dirigem aos professores indicados aqui, e um dos elementos, um dos objetivos do projeto ou do ciclo, é debater, problematizar as perspectivas e os desafios que estão postos aos programas de pós-graduação no Brasil na institucionalização da extensão universitária. Esse é o grande objetivo, e nós fizemos as nossas falas pensando nisso, pensando nesse objetivo maior do ciclo do seminário, com o propósito de proporcionar essa reflexão e incentivar a pós-graduação nas ações de extensão. Por isso, minha fala vai um pouco nesse lugar, o lugar de discutir a participação da pós-graduação na extensão, antes e agora, seu processo de institucionalização, os desafios e também os problemas que enfrentaremos.

Vou tentar me concentrar em quatro pontos: 1. dimensões da extensão no tripé ensino, pesquisa e extensão do ensino superior brasileiro; 2. concepções da formação ao longo da história da pós-graduação no Brasil (desde 1960 até 2030); 3. a projeção, o futuro da pós-graduação; e 4. a Capes, a extensão e a pós-graduação no Brasil, responsabilidade social e pesquisa. E, no final, colocarei alguns elementos para reflexão. Espero conseguir falar algumas questões desses quatro pontos, senão eu passo imediatamente para os outros para não tomar muito tempo. Magali, você pode nos dizer quanto tempo tenho, por gentileza, para que eu me organize aqui na fala?

Magali Aparecida Silvestre

Em média, 40 minutos, mas fique à vontade para desenvolver sua exposição. Temos bastante tempo.

José Rubens Lima Jardilino

Muito obrigado, Magali!. Muito bem, para esta mesa, extensão universitária no âmbito da pesquisa em nível de pós-graduação e a formação de professores, combinei com a professora Kátia que vou fazer uma apresentação mais geral da pós-graduação e ela se deterá mais na formação de professores, como é do nosso *métier*, no grupo do GT8, formação de professores no Brasil. Muito bem, para esta mesa fui me preparar, ler alguns textos que todos vocês já conhecem, mas fui olhar alguns textos importantes sobre a extensão, sobre as concepções de extensão, especialmente na pós-graduação. São textos que o grupo deve conhecer bem, de Rossana Maria Souto Maior Serrano, Lais Silveira Fraga, Patrícia Martins Goulart, Fernanda Oliveira e José Fagundes. Esses textos me orientaram que desde 2000, quando saí de São Paulo. Quando estava em São Paulo, numa universidade privada, nos primeiros momentos em que discutíamos a extensão universitária, eu também estava no Conselho Estadual de Educação. Esses textos me trouxeram elementos que agora buscamos incorporar de maneira

oficial, mais formalizada. As concepções e práticas extensionistas discutidas por esses colegas ajudam a compreender algumas das dimensões da extensão que quero destacar aqui.

Uma dessas concepções é aquela em que os acadêmicos buscam oferecer assistência, trazer respostas, promover o repasse de conhecimentos ou desenvolver uma atuação técnica diante de problemas pontuais. Esse é um elemento já muito antigo da extensão, em seu sentido mais geral, como a prestação de serviços, bastante utilizada na área da saúde — e esta universidade também tem esse campo —, ou a prestação de serviços a empresas e governos específicos. E a extensão comunitária, com a qual eu acho que nós temos uma relação mais direta, em suas diversas metodologias, perspectivas, de acordo com questões ideológicas, inclusive dos grupos que buscam interagir ou interconectar, em linhas gerais, as comunidades, as populações marginalizadas, as questões de gênero, as questões étnico-raciais ou a interseccionalidade existente na sociedade brasileira de raça, gênero e classe.

Nesse aspecto da extensão comunitária, a extensão universitária ganhou, a passos largos, muitas experiências, especialmente na graduação, e hoje chega também à pós-graduação, com algumas experiências que temos aqui e ali. A concepção da extensão como divulgação científica e formação técnica para pessoas que não tiveram acesso à educação formal superior aparece como um braço da universidade — o seu braço social —, que se estende às populações, aos povos, às pessoas que estão fora do círculo universitário. Essa concepção de extensão tem também a natureza de divulgação científica, ou seja, dirige-se a um público por meio de cursos, palestras e eventos, constituindo uma maneira de estender à comunidade o conhecimento da universidade, produzido pelos grupos de pesquisa e pelas pesquisas das quais participamos. Há ainda a extensão mais diretamente ligada às empresas e ao capital, presente em outras áreas, como Administração e Engenharia. Por exemplo — me permitam um exemplo pessoal —, tenho um neto de 22 anos que

estava muito feliz este fim de semana, no aniversário de sua mãe, porque conseguiu um estágio na Gerdau. Ele está no terceiro ano de Engenharia, e estava muito feliz com o estágio. Essa é uma forma também de extensão, no sentido do conhecimento que ele está recebendo na universidade, embora na forma de estágio, mas as empresas usam essa categoria estágio com outro sentido — como nós já sabemos muito bem. Todos esses elementos referem-se à transferência ou também a um desenvolvimento das inovações tecnológicas. E nós, das Humanidades, levamos às comunidades um conhecimento que nós geramos, ou na pesquisa, ou na formação técnica, para as comunidades.

Em segundo lugar, o nosso lócus de atuação como extensão é muito mais nas escolas. Nós estamos na escola, e a própria relação da Capes com a escola básica pública, ou seja, esse braço da Capes permitiu, após a graduação, também ir fazendo essa ligação.

Em conversa com a professora Kátia, lembrando que esta universidade, com Jorge e Magali, no Ceará, com Isabel, e eu na UFOP, participamos de um grande projeto sobre o Programa Observatório da Educação (Obeduc), e lembramos desse braço da universidade estendido à comunidade.

Muito bem, essas concepções que lemos aqui serviram, em determinados momentos, como pontos de partida para pesquisarmos a extensão. Nós fomos à extensão como objeto de pesquisa. Fomos pesquisar a extensão, como fez, por exemplo, Geyza Alves Pimentel, na sua tese de doutorado defendida em 2015, sobre a Universidade Pública e a extensão do Brasil no governo Lula. Ela buscou entender todos esses projetos de extensão, com um doutorado na ciência política, para compreender os modelos extensionistas vivenciados nas universidades latino-americanas, especialmente, mas focou no Brasil especialmente. Então, esse olhar da extensão como objeto de pesquisa foi, para nós, caro e interessante, porque queríamos conhecer como é que a universidade estende o seu braço social como braço da extensão, os conhecimentos produzidos na universidade para a população, para os grupos, para todos aqueles com quem nos envolvemos. Enfim,

nessa tese, muitos elementos são trazidos à tona. E o mais importante é que nos informa que a extensão não é somente um braço ou uma extensão daquilo que a universidade tem como lugar do conhecimento que baixa o seu conhecimento até a comunidade, o povo, a população. Isso seria muito pouco, porque é como se fosse uma maneira de não integração com a comunidade. Você leva o conhecimento, mostra à comunidade, como se fizéssemos uma vacina e fôssemos aplicar em todas as pessoas da comunidade. Isso é um conhecimento, isso é extensão, mas nas Humanidades a extensão tem a ver com a relação, com a integração entre a comunidade e o cientista.

Na formação de professores, nós temos uma categoria. O professor é o pesquisador que vai à universidade, que vai à escola, junto com os professores pesquisadores da escola, e, juntos, constroem o projeto, constroem a discussão do tema que querem pesquisar e, a partir daí, se constrói um conhecimento integral entre os dois participantes daquela pesquisa, a universidade e a escola pública onde estamos trabalhando. Essa perspectiva mostra que a extensão é muito bem-vinda à universidade. A extensão já estava na universidade, não é de agora, com essas novas legislações ou regulamentações que traz formalmente a extensão para o seio da pós-graduação.

As universidades públicas, ao serem articuladas com a comunidade, no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, nada mais fazem do que cumprir com suas obrigações sociais. Se a universidade não se integra, ela não é parte da sociedade, formando uma separação entre a ciência e as pessoas, entre a ciência e a sociedade. Dessa maneira, a universidade acredita que a proposta que importa é não eliminar a extensão dos seus projetos, mas incorporá-la na pós-graduação como um elemento importante para o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa científica, não surge do nada.

Os objetos da nossa investigação não surgem de elucubrações da nossa mente ou de reflexões etéreas sobre qualquer elemento. Surgem da prática, da experiência, da vida, do cotidiano. E,

portanto, pulam, como digo aos meus alunos, eles pulam na nossa frente. E, ao pular na nossa frente, ficamos interessados em pesquisá-lo e, ao nos interessar em pesquisá-lo, vamos aonde ele se apresenta de maneira mais forte. Então, nós vamos à escola! E, lá, encontramos os professores com quem trabalhamos, construímos projetos individuais, às vezes, mas, em muitos casos, agora animados por essa dinâmica, construímos com os professores. Eles deixaram de ser apenas os nossos objetos de pesquisa e agora, a escola, os professores e a sua equipe, os profissionais da educação, tornaram-se também pesquisadores ou colaboradores, como às vezes chamamos. Assim, deve-se falar de universidade, de pesquisa, de ensino, que divulga o conhecimento e atende de modo contínuo os anseios educacionais, tecnológicos, sociais, científicos e as questões do cotidiano das pessoas.

As universidades públicas de pesquisa, que fazem o tripé ensino, pesquisa e extensão, no ensino científico devem assegurar que essas atividades de pesquisa e a educação sejam compatíveis, ou próximas, ou dialogais com as necessidades e os interesses das comunidades onde está inserida. A Unifesp, em Guarulhos, está inserida numa comunidade muito propícia para essa experiência, assim como eu estou em Mariana, uma cidade histórica, lugar muito pertinente para discutir essas temáticas com os outros municípios, como Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito e Ouro Preto. É um círculo que chamamos de região dos inconfidentes. Então, de certa maneira, essa apresentação breve é para dizer que a universidade vem fazendo a extensão na pós-graduação não como uma regulamentação, uma norma organizada como agora nós temos, ou se apresenta, mas vem fazendo ao buscar os seus objetos de análise, de pesquisa, de conhecimento novo, na própria comunidade em que está inserida. E a Capes tem assumido isso de forma muito bonita e brilhante.

Em janeiro deste ano (2026), o primeiro borrador, do primeiro grupo, sobre a definição do Plano Nacional de Educação (2025 a 2029 — era até 2030, mas fizemos uma redução, em janeiro), foi entregue à Capes. Trata-se de uma versão preliminar do

documento que definirá as diretrizes da pós-graduação brasileira nesses próximos cinco anos — é o Plano Nacional de Pós-Graduação. Devemos dar muita atenção a esse documento, que chegou de maneira formal agora na Capes e agora deverá divulgar isso em todos os seus trabalhos. O primeiro passo foi nomear a comissão, em 2022, depois da tragédia dos quatro anos que nós vivemos aqui e entrar numa nova perspectiva de trabalhar com os elementos do novo Plano Nacional de Educação.

Um dos elementos do Plano Nacional de Educação é a extensão, que vamos rapidamente abordar aqui. O documento engloba a pós-graduação, a formação de professores, a educação básica, a educação a distância e uma novidade nos últimos anos da Capes, que é a atividade de extensão — um braço importante que é o produto da pesquisa acadêmica científica. Isso consta no próprio documento da Capes, na divulgação da entrega do documento. Então, essa dimensão da extensão já está quase homologada, porque aparece no Plano Nacional de Pós-Graduação no Brasil. Está regulamentada, visto que estamos vivendo com novas perspectivas políticas e com possíveis valorizações do trabalho científico, diferentemente dos anos anteriores, realizando na pós-graduação do Brasil um pensamento sobre a educação e a pesquisa de maneira que contribuam de forma decisiva para os problemas que enfrentamos no cotidiano, nas comunidades onde estamos.

Bem, o ponto dois, de que vou falar muito mais rapidamente, é a concepção de formação ao longo da história da pós-graduação no Brasil e o futuro dessa pós-graduação. Vou usar uma expressão de Francisco César de Sá Barreto, que foi do Conselho Superior da Capes, professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e que, em vários momentos, atuou na preparação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Na ocasião do PNPG 2011-2020, Sá Barreto, em texto escrito com Ivan Domingues, dizia: "Antes de mais nada, é preciso fornecer um breve histórico do Plano para que o leitor se situe e se veja minimamente informado. Primeiro, este é o sexto de uma série iniciada nos anos setenta, tendo como abrangência o quadriênio 1975-1979. Segundo, o Plano

é uma matéria de política de governo, como assinalado, tendo como órgão responsável a CAPES, agência conhecida de todos nós, fundada em 1951 e tendo celebrado há pouco seus 60 anos."[6] O terceiro plano é a parte do Plano Nacional de Educação, responsabilidade do MEC. O quarto plano é virtualmente divulgado no conjunto do Sistema Nacional da Pós-Graduação, abrangendo as instituições federais; superiores; as públicas: as privadas, tal, tal." O quinto, o sexto plano, e chegamos agora no sétimo e no oitavo plano. Por que estou fazendo esse recorrido dos planos nacionais? É que nos anteriores não se falava de extensão. Nos anteriores a discussão da extensão era muito levemente citada ou muitas vezes nem colocada no plano, porque a pós-graduação estava com outra preocupação, era a preocupação de expandir, era a preocupação com os grupos de pesquisa, a consolidação da pós-graduação no Brasil, desde os anos 1960 — quando se constituiu levemente no Brasil, atingindo uma elite muito pequena de pesquisadores — e foi se constituindo uma massa e abrangendo outras regiões, passamos pela discussão da regionalização da pós-graduação, pela ampliação da pós-graduação, pelo acesso às pessoas da educação básica, e todos esses elementos foram sendo incorporados como um processo nesses últimos 50, 60 anos de trabalho da pós-graduação no Brasil.

Desde o século passado, da metade do século XX, nesses 70 anos, temos construído essa ampliação da pós-graduação. Nessa ampliação, a preocupação era outra. A preocupação era com outros elementos, porque a nossa pós-graduação não estava constituída, com avaliação. A Capes se tornou uma instituição importante no processo não só de avaliação, mas de implementação e de formação de doutores e mestres no Brasil. Tivemos uma preocupação muito grande com a pesquisa, com a organização, com a produção intelectual, com a divulgação. Criamos o Qualis não para mostrar,

[6] BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012.

, mas para divulgar o conhecimento produzido em todas as áreas do conhecimento. Na nossa área de Educação, sempre tivemos muitas dificuldades, porque apesar de demonstrar esse conhecimento em nível internacional, estávamos muito ligados à nossa regionalidade, à nossa nacionalidade. E as nossas equipes de pesquisa trabalhavam regionalmente, nas escolas, nas redes, atendendo isso de maneira muito localizada. Algumas pesquisadoras, de maneira geral, como Bernadette Gatti, Leda Scheibe, Menga Lüdke, entre tantos outros colegas, fizeram pesquisas mais amplas na área de Educação — mas, em geral, a nossa área não tinha a extensão como ponto focal do trabalho. Todavia, a extensão fazia parte desse processo, não formalizado, mas era o lócus da nossa pesquisa. Estávamos pesquisando os professores da rede base, iniciação à docência, as questões de aprendizagem na escola, as questões que levavam ao problema da evasão das crianças, a universalização da educação básica, todos esses elementos faziam parte do processo de extensão. E estávamos ligados à comunidade, ligados à sociedade. O impacto das nossas pesquisas estava ligado à sociedade. Fizemos pesquisas de forma etérea, longe da sociedade. Algumas pesquisas mais teóricas, mas que têm muito a ver com a nossa perspectiva da prática. Então, não podemos dizer que a pós-graduação não estava ligada. Nesse sentido, contesto um pouco essa ideia de que a pós-graduação nunca ligou para a extensão, que foi uma "torre de marfim". Eu não concordo muito com isso. Nós só não tínhamos uma regulação ou uma normatização disso, mas que fazíamos, fazíamos.

Essa perspectiva animadora que agora se coloca em pauta, possibilita começarmos a traçar um projeto para o futuro na pós-graduação do Brasil, que, inevitavelmente, passará por uma organização, por uma discussão, até por críticas, como o PNPG, que poderá ser feito da maneira que esperamos. Com muita dificuldade tivemos o novo PNPG organizado, e questões como permanência de estudantes, são temas que precisamos discutir mais na pós-graduação. O aumento de bolsas de estudos, a profissionalização da pós-graduação, a política de cotas, o

equilíbrio demográfico regional, enfim, todas essas questões , que já estão no documento da pós-graduação, devem fazer parte da nossa reflexão no sentido da extensão. Extensão também diz respeito a essas questões, a financiamento, as questões mais próprias. Com isso, avanço um pouco nesse ponto de concepção de informações e história — não vou chamar de história, mas elementos da história da pós-graduação no Brasil. De 1960 a 2020 temos uma outra pós-graduação, em tamanho, em gênero, em forma, em objetos de pesquisa e tudo mais.

Indo para o quarto ponto: Capes, extensão na pós-graduação no Brasil, responsabilidade social e pesquisa. A Capes designou, na gestão passada, uma comissão para pensar o novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), inicialmente previsto para o período de 2021 a 2030. Posteriormente, já na atual gestão, foi constituída uma nova comissão e o período de vigência do Plano foi redefinido para 2024 a 2028. Nessa comissão nomeada pela Capes para a elaboração do PNPG para o quinquênio, temos nomes muito importantes da nossa área, como o professor Robert Evan Verhine, que foi coordenador da nossa área, e Luiz Fernandes Dourado, pesquisador da área de políticas educacionais, de Goiás, com grande experiência. A Comissão de Consolidação do Plano entregou o documento, e isso foi muito celebrado, porque pelo menos o documento está pronto para indicar as novas perspectivas.

Além disso, temos que entender que a universidade pública é muito responsável pela extensão. Não quero minimizar e não quero entrar numa discussão aqui sobre o público e o privado, porque já fui do privado e vivi emersamente dentro do privado, e foi lá que eu aprendi a fazer extensão. Quando eu era professor da Uninove, tínhamos uma pesquisa na Zona Norte, numa comunidade, com os professores, trabalhamos quase um ano com os professores, discutindo a questão da inclusão nos processos formativos, inclusão de pessoas com deficiência nos processos formativos e na prática dos professores. Ou seja, até as universidades privadas naquela época estavam envolvidas com extensão. A extensão era obrigatória, porque, para ser universidade, tinha que estabelecer o

tripé: ensino, pesquisa e extensão. Todavia, embora as universidades privadas também façam algumas ações, é a universidade pública a responsável por esse montante. Em conversa com a professora Kátia, ela descreveu como é o processo de trabalho da pós-graduação do grupo dela nas escolas. Alguns exemplos que ela vai poder falar pessoalmente.

Dito isso, o novo PNPG, que passou por uma consulta pública, por todo um processo, é um projeto, é uma legislação, é uma normativa colegiada, feita pela comunidade, isso é muito importante. E o Plano indica esse fenômeno, ou essa expressão da pós-graduação.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, os cursos de mestrado e doutorado no país, são ofertados de maneira geral pelas universidades públicas. Claro que tem muitas universidades privadas, mas programas de mestrado e doutorado acadêmico e programas de mestrado e doutorado profissional, entre as instituições de ensino superior, juntas, são 4.770 programas, que alcançam todas as unidades do país, em 324 municípios, de acordo com dados da Capes. Então, nesse aspecto, a universidade pública é o primeiro lugar para o desenvolvimento da extensão na pós-graduação. Esse é um dado importante!

A pós-graduação tem muitos desafios, como comentei com a professora Kátia, podemos gerar, na pós-graduação, alguma coisa muito parecida com o que fizemos com a licenciatura em Pedagogia. E me permitam aqui, trabalho numa licenciatura em Pedagogia, mas me permitam a crítica: a licenciatura em Pedagogia se tornou um lugar de formação de todos os profissionais da Educação, basicamente em quatro anos, num currículo muito apertado, formando o gestor, formando o professor alfabetizador, o coordenador, o diretor, ou seja, virou um lugar de formação. Mas, e o professor pesquisador? Muito forte, não é? Muito forte. Estamos nos debatendo nos programas de licenciatura, brigando aqui e ali com isso, na formação do biólogo, do professor de Biologia, formando o professor de Biologia, na licenciatura em Biologia. E toda a concentração do trabalho da licenciatura em Biologia é para

formar o professor de Biologia, a didática de Biologia, as leis, ou seja, temos um leque muito grande, temos muitas dificuldades. Isso entendemos que a Anfope e outros grupos discutem bastante isso.

Mas o PNPG, voltando ao PNPG, a pós-graduação em Educação tem um leque de novos elementos, um rol de seis ou sete desafios para a pós-graduação, que são desafios hercúleos. Por exemplo, elevar o percentual de mestres e doutores na população. Nós, na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre os países da OCDE não estamos tão bem no quesito mestres e doutores na população brasileira, pelo número de habitantes que temos. Garantir as condições adequadas de acesso, permanência e conclusão na pós-graduação.

Os pobres chegaram à pós-graduação. Isso é um dado, e temos que, assim como fazemos na graduação, garantir também na pós-graduação a permanência para a conclusão dos cursos. Eu sou membro da comissão de avaliação dos programas a cada quadriênio e sei como isso tem dificultado a conclusão dos trabalhos. Ampliar a diversidade e a inclusão na pós-graduação, ampliar as ofertas nos estados, ampliar as interações com o mundo do trabalho, expandir o sistema de pós-graduação como um todo e, agora, por último, fortalecer a relação com a extensão. Ou seja, vamos colocar sobre os ombros da pós-graduação muitos desafios. Como vamos encará-los? De que maneira vamos realizá-los?

A Capes fez um edital para a extensão recentemente, no ano passado, que gerou esse processo de interação dos programas com a extensão. Não vou falar sobre todas essas coisas, porque tomaria muito tempo, vou falar só da extensão.

A relação com a extensão, relativamente à extensão universitária, observa um cenário de pouca articulação na pós-graduação, não sei se vocês concordam comigo. Entre esses componentes, a pesquisa e o ensino no nível de pós-graduação são, de certa maneira, desvalorizados frente à ciência, entre aspas, com a sociedade. Então, o que nós representamos para a sociedade não é o científico, o que apresentamos para a sociedade é minorar os males que a sociedade tem, estratégias, elementos, coisas para a

comunidade se fortalecer, desvalorizando um potencial muito grande frente à aproximação da ciência e da sociedade. Temos que pensar nesse elemento.

Somos uma área que não é só do serviço, não ofertamos só questões sociais para minorar os problemas, mas podemos ofertar como extensão também elementos para pensar a educação, pensar a escola, pensar um formato novo de educação nessa nova episteme que vivemos. Não podemos só correr, ficar correndo atrás do problema e minorar com algumas ações. A pesquisa tem que ser um elemento fundamental para dinamizar uma nova sociedade. E temos pouco sobre isso nas nossas áreas.

Então, colegas, articulação entre extensão e pós-graduação se faz necessária e oportuna, no sentido de ampliar o conhecimento e o impacto sobre o bem-estar da população. O bem-estar da população, gerando mestres e doutores, é para minorar esses problemas educacionais que nós temos. Portanto, pensemos não só em fazer ação extensionista, mas em produzir conhecimento junto com a sociedade.

Finalmente, para não ir mais longe, reflexões minhas sobre esse processo. O entendimento sobre o lugar da pós-graduação na sociedade, de maneira passiva — todos concordamos. Mas cuidado para não transformar a pesquisa unicamente numa intervenção social. A pesquisa é intervenção, não estou dizendo que não é, mas não é só intervenção social —tem a ver com a questão de conhecimento científico. Quando a extensão passa a ser obrigatória, na minha modéstia compreensão, o que é obrigatório, inclusive, requerido na avaliação da pós-graduação, não é a extensão. O que é obrigatório na avaliação da pós-graduação é o impacto na sociedade.

Na ficha de avaliação, na dimensão 3, impacto na sociedade, impacto e caráter inovador, na produção intelectual, na função de cada programa, é o desenvolvimento de atividades do programa nas dimensões que causam impacto e relevância na sociedade: o impacto e a relevância econômica, o impacto e a relevância social, o impacto e a relevância cultural. Isso é avaliado na nossa ficha de

avaliação. O grau de impacto da natureza econômica, social, cultural, das atividades colaborativas desenvolvidas no PPGE na sociedade, na comunidade.

Detalhamento de uma política internacional, por exemplo, a Capes tem uma dificuldade na avaliação desse aspecto. Os programas têm que dizer se estão mais destinados a uma internacionalização ou uma regionalização, porque ela nos dá as duas possibilidades, e às vezes os programas querem pegar as duas e fazer. Não sei se é possível isso. A política de inserção social, regional, nacional do programa às vezes é mais importante do que a política internacional, dependendo de onde está o programa. A priorização de temáticas locais, regionais, o desenvolvimento institucional de redes de pesquisa, a parceria com redes de educação básica, a formação continuada dos professores, assessorias à gestão, a interiorização, a articulação de movimentos sociais, ou seja, todos esses elementos fazem parte da extensão.

Finalizando, embora o tripé ensino-pesquisa-extensão, na integração formativa, seja indelevelmente inseparável, é saudável ter clareza de que cada uma dessas dimensões, no caleidoscópio da educação brasileira, em cada uma dimensão e suas respectivas funções, tem um peso muito grande. Um programa de pós-graduação não pode fazer tudo. Penso que temos, pelas exigências do tempo presente, em especial, a formação de profissionais de educação superior — a Capes diz isso. Os programas de pós-graduação formam professores para a educação superior. Estamos perdendo um dos requisitos *sine qua non* da pós-graduação, que é a formação do pesquisador, pelo menos na área da Educação. Sobre isso concordamos, Kátia e eu. Claro que esse pesquisador tem que estar situado na problemática das exigências do seu tempo, mas temos dado pouca relevância à formação do pesquisador. E a extensão pode ser um elemento que nos leve a pensar na ação, na prática.

E quero pensar mais na práxis, que é um *métier* da professora Kátia. Onde fazemos a extensão? Grupos de pesquisa na iniciação científica, nos programas de formação? Essa é a nossa atuação nas

duas pontas do tripé, na área do ensino e da extensão. Apenas me preocupo com as ênfases dadas às frentes se divorciando um pouco de uma ponta do tripé: a pesquisa. Corre-se o risco de afastar ou dificultar a vocação de pesquisadores da educação.

Gosto muito da discussão do prático, que já é uma discussão presente na nossa reflexão sobre a formação do pesquisador. E, para problematizar, chamo Max Weber para me socorrer no final desta conferência. Olha só, chamei um teórico no final da conferência! Max Weber, em "A ciência como vocação", disse assim: "Pediram-me os senhores que lhes falasse da ciência como vocação. Ora, nós economistas temos o hábito pedante, a que me agradaria permanecer fiel, de partir sempre do exame das condições externas do problema"[7].

No caso presente, parto da seguinte indagação: quais são, no sentido material do termo, as condições que rodeia a ciência da educação como vocação? — não vocação naquele sentido religioso. As Ciências da Educação. Todavia, no âmbito da emergência de um novo paradigma científico-social, a ciência está desafiada às novas concepções das epistemologias outras e de outros saberes. A extensão possibilitará o encontro do pesquisador com os objetos de pesquisa, com a realidade e, portanto, depois da investigação, junto com a sociedade, construir novos conhecimentos para o seu próprio desenvolvimento. Mas, depois da investigação, essa mistura pode atrapalhar e pode dar errado, se o projeto não for muito conectado entre extensão e pesquisa — pode se tornar ações, especificamente. Então, retomando Weber aqui, poderíamos perguntar, no sentido material do termo, que condições teríamos de colocar a ciência da educação na pesquisa, os conhecimentos científicos da educação? Atualmente essa pergunta equivaleria a outra: quais são as perspectivas de alguém que, tendo concluído seus estudos superiores na área da Educação, ou na Pedagogia, ou a licenciatura, decida dedicar-se profissionalmente a essa ciência no

[7] WEBER, Max. Ciência e política: duas vocações. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix.

âmbito da vida universitária? Isso não é menor, isso é apenas um outro aspecto, mas não podemos esquecer de que o tripé não é apenas um ou outro, é um conjunto interagindo entre si, no diálogo do novo conhecimento.

Muito obrigado! Espero que tenhamos trazido algum elemento para o debate. Obrigado, Magali! Obrigado, colegas, que nos escutaram!

Mediação

Magali Aparecida Silvestre

Professor Jardilino, muito obrigada por sua exposição. Você começou justamente retomando o objetivo deste evento, que é problematizar essas questões, e sua fala nos oferece elementos muito importantes para a reflexão que estamos fazendo na universidade.

No primeiro seminário, nossa Pró-Reitora Adjunta de Extensão relatou o processo de construção do projeto institucional submetido ao edital da Capes. Ao reunir os pesquisadores, percebeu-se algo interessante: alguns já desenvolviam atividades que poderiam ser reconhecidas como extensão, embora não as identificassem dessa maneira; outros começaram a perceber possibilidades extensionistas a partir das próprias pesquisas. A forma dialógica como a instituição organizou o projeto permitiu, portanto, reconhecer práticas que já existiam, e também vislumbrar novas possibilidades.

Sua exposição acrescenta elementos importantes a essa discussão. Você nos lembra, primeiro, que a extensão sempre esteve presente na universidade. O que estamos assistindo agora é um processo mais explícito de institucionalização, o que torna ainda mais necessária a pergunta que você colocou ao final: com que concepção de extensão estamos trabalhando?

Há também uma questão específica para nossa área. O que esperamos da extensão no campo das Humanidades e,

particularmente, nos programas de pós-graduação em Educação? Temos uma relação constitutiva com a escola, com as redes de ensino, com professores e outros profissionais da educação. Isso confere características próprias às possibilidades de relação entre pesquisa e extensão.

Outro ponto que você destacou, e que apareceu também em uma das perguntas que fiz nos seminários anteriores, é a relação entre extensão e participação. Parece difícil discutir extensão sem discutir o próprio conceito de participação. Isso se torna especialmente importante na formação de professores, quando questionamos uma concepção na qual professores e escolas aparecem apenas como sujeitos sobre os quais pesquisamos. A perspectiva que vimos construindo reconhece esses sujeitos como participantes da produção do conhecimento. E é justamente aí que a discussão se aproxima de uma determinada concepção de extensão.

Você apresentou muitos desafios, e valeria a pena retomá-los posteriormente, mas gostaria de destacar mais dois. O primeiro diz respeito à vocação dos programas de pós-graduação. Um programa precisa compreender sua identidade e suas prioridades: sua inserção é predominantemente internacional, regional ou articula essas diferentes dimensões? O professor Ângelo Ricardo de Souza também levantou essa questão em uma das mesas anteriores, inclusive apontando as tensões que podem surgir entre determinadas formas de inserção social e os critérios de excelência utilizados na avaliação da pós-graduação.

O segundo ponto me parece ainda mais provocador. Você nos convida a pensar que a questão central para a pós-graduação talvez não seja simplesmente "fazer extensão", mas compreender o impacto que o conhecimento por ela produzido tem na sociedade. Esse conhecimento pode, inclusive, ser produzido com a sociedade. Isso nos obriga a pensar as articulações entre ensino, pesquisa e extensão sem apagar a especificidade de cada uma dessas dimensões.

E você encerra com uma formulação que considero fundamental: "Há de haver um projeto". Um programa de pós-

graduação precisa ter um projeto. Qual é o projeto do PPGE da Unifesp? Qual é o projeto dos programas da UFOP, da UnB e das demais instituições? Sem essa definição, corremos o risco de apenas acrescentar novas exigências às estruturas existentes, como "penduricalhos", sem que elas estejam organicamente relacionadas à concepção de formação e de produção do conhecimento.

Temos vivido algo semelhante nos cursos de Pedagogia com a curricularização da extensão. Agora, com as novas diretrizes de formação de professores, a extensão volta a aparecer explicitamente. Mas permanece a pergunta anterior: qual é o projeto de formação? E, no nosso caso, qual é o projeto de pós-graduação ao qual essa extensão estará vinculada?

Professor Jardilino, agradeço muito a sua contribuição. Sua exposição nos deixa várias questões e certamente ajudará no amadurecimento dessa discussão na Unifesp. Somos uma universidade relativamente jovem em sua configuração atual, especialmente nos *campi* criados a partir do processo de expansão iniciado em 2006, e ainda temos muito a refletir e construir sobre essas questões.

Antes de passar a palavra à professora Kátia, quero registrar algumas das instituições de onde estão nos acompanhando. Temos participantes vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Planaltina, em Goiás; à Universidade Federal de Santa Catarina; ao PPGE da UFOP; ao *campus* Conceição do Araguaia, no Pará; e também o professor Antônio dos Santos João, da Universidade Rovuma, em Moçambique, que manifestou interesse em continuarmos essa conversa em sua universidade.

Cerca de quarenta pessoas nos acompanham ao vivo, um número muito significativo para o Ciclo, além das pessoas que posteriormente acessam as gravações pelo canal da PROEC.

Passo, então, a palavra à professora Kátia. Professora, mais uma vez, muito obrigada por estar conosco!

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Obrigada! Já me apresentei, e agradeço, novamente, Jorge e Magali, por todo o esforço. Quero agradecer principalmente a parceria com o Jardilino, que sempre, sempre tem muito o que nos ensinar pelo seu compromisso de interpretar o real e suas possibilidades. O professor Jardilino tem sempre o que nos ensinar, porque é um pesquisador muito sério. Então, prestei muita atenção na sua exposição. Penso que ele organizou a minha fala, o que torna tudo mais fácil. Vou tentar ser concisa e trazer alguns elementos.

Queria destacar que o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores (GEPFAPe), grupo de pesquisa que eu coordeno, tem estudado a extensão universitária desde a iniciação científica, e agora estamos com uma pós-doutoranda, financiada pelo CNPq e pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), em que analisamos 124 projetos político-pedagógicos de cursos de licenciaturas no Brasil, e fazemos um recorte entre instituições privadas, públicas, municipais, estaduais, e também com representação de todas as áreas de conhecimento que envolvem as licenciaturas. Para fazer essa análise, elaboramos uma ficha de registro que proporciona a leitura do pesquisador sobre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), mas, ao fazer isso, o pesquisador também tem que remeter ao conteúdo do PPC. E um dos temas dessa ficha é a questão da extensão. O que nos leva ao primeiro momento da fala do Jardilino, a partir desse trabalho de pesquisa, é que percebemos nos PPCs muitos conceitos, concepções e entendimentos do que é a extensão. O conceito elenca várias formas: perspectiva assistencial, uma perspectiva técnica de resolver problemas, uma prestação de serviços, uma prestação de serviço à comunidade, uma ideia de divulgar o conhecimento, uma ideia de uma relação integrada à comunidade. Na formação de professores, se aproxima com o conceito que fomos tomando e interpretando de professor pesquisador, então observamos que há muitos conceitos e a extensão nos seus documentos dos PPCs na graduação vai mostrando isso.

Outro elemento que eu queria chamar atenção da extensão na graduação e na pós-graduação, é a partir da Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece que os cursos de graduação e o VII Plano de Pós-Graduação integrem a atividade de extensão acadêmica de forma orgânica ao currículo. Não é o conceito de curricularização, mas é o conceito da integralização da atividade de extensão no projeto político-pedagógico dos cursos. Acho que compreender dessa forma tem uma mudança na elaboração dentro desses projetos. Mas, na graduação, infelizmente, ao fazer esse levantamento, desses 124 cursos, houve uma perspectiva de disciplinarização muito forte. Pego uma disciplina e coloco ali um crédito de extensão, sem uma discussão integrativa do papel da extensão. Muitas das instituições federais que, em um primeiro momento, fizeram esse movimento, já estão pensando na ideia de projetos integradores, e estamos partindo para outros elementos inovadores para a extensão como orgânica e processual à formação.

É importante situar isso na graduação, porque a graduação tem a tradição mais consolidada da extensão. O Jardilino também conta a nossa história na pós-graduação. Não tem como negar que, se a pós-graduação tem pesquisa, tem ensino e tem extensão. Isso é inegável. Muitas vezes, sem uma definição clara; outras vezes, em concepções do saber fazer, do levar, assistencialistas, entre outras. O fato é que, agora, estamos vivendo um momento em que precisamos deixar mais clara a questão da extensão dentro do plano de pós-graduação. O que o Jardilino trouxe é interessante porque ele nos apresenta uma contradição, que vou denominar na categoria contradição do materialismo histórico-dialético, a partir dos estudos críticos dialéticos e materiais, e a contradição é esta: a extensão vem para a pós-graduação a fim de contribuir com a natureza e a função da pós-graduação ou vem para a pós-graduação como uma forma pragmática de pensar e fazer a pós-graduação e a própria pesquisa? Acho que essa é uma questão muito importante quando vamos pensar a curricularização, e vemos que também tem desafios, tem projetos e disputas do que é a concepção de extensão.

Tentei fazer aqui uma primeira parte, trazendo como primeiro elemento uma concepção de extensão universitária nos programas de pós-graduação e extensão em Educação, que o professor Renato Hilário Reis chama de extensão processual orgânica. Então, há uma concepção, um modo de fazer, para que fazer, como fazer, e como isso interfere na formação dos sujeitos e, principalmente, na sociedade em que esses sujeitos estão inseridos, que estão a fazer pesquisas e pensando nessa pesquisa. Tomando um lugar para olhar a extensão, convido vocês a fazerem a leitura do Paulo Freire. As pessoas podem falar: "nossa, mas é uma leitura antiga, anos 1970!". Mas acho que vale a pena retomar, e nas leituras que tenho feito, acho que também vale a pena retomar as leituras do Renato Hilário Reis, e gosto muito de outro texto que é bem atual, da professora Olgamir Amâncio Ferreira — que foi a nossa decana de pós-graduação na UnB —, e do Hélder Eterno da Silveira, que foi pró-reitor de extensão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) — o texto é intitulado: "Extensão na Pós-Graduação, Avanços Necessários para o Desenvolvimento da Pesquisa Científica no Brasil"[8]. Bem, aqui já vou para um terceiro momento, que é dizer o seguinte: nosso Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília fez 64 anos, e eu recebi um convite muito honroso, que foi pensar um pouco o que é o objetivo de um programa de pós-graduação. Queria trazer uma síntese muito rápida para reafirmar estes dois pontos: concepção e a orientação para o desenvolvimento da extensão.

O terceiro momento é, portanto, a função do PPGE. Qual seria a função do PPGE? Vou simplificar: compromisso com a educação como processo de humanização. Qualquer pesquisa em Educação que se referencie em qualquer perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica, precisa, necessariamente, ser um processo, ter um compromisso com o processo de humanização.

[8] SILVEIRA, H. E.; FERREIRA, O. A. Extensão na pós-graduação: avanços necessários para o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil. *Revista Em Extensão*, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 1-22, 2024. DOI: 10.14393/REE-v23n12024-73722

Além disso, esse processo de humanização está situado em uma concepção de humanização, que me refiro ao direito do outro de ser, de existir, de comer, de aprender. Então, vamos lá, é o nosso primeiro compromisso. E eu gostaria de verticalizar para pesquisas aplicadas. Tudo bem! Mas qual é o compromisso? Gostaria de verticalizar para pesquisas que façam análise de conteúdos de documento. Ótimo! É um leque que estou trazendo, esse processo de humanização verticalizada na produção e na divulgação dos conhecimentos.

Um programa de pós-graduação não só produz conhecimentos, mas precisa divulgar os conhecimentos, quando serão aplicados — agora, daqui 20 anos, 30 anos, 100 anos, não vamos ver —, mas, se produziu conhecimentos, eles precisam ser divulgados. Essa é uma função também básica da educação: disponibilizar os conhecimentos produzidos, independentemente de sua utilidade prática, e imediata, porque isso é um dos elementos da práxis. Portanto, constitui-se uma práxis, uma relação em que um elemento, um objeto da prática pode ser compreendido pelo pensamento. E a elaboração desse pensamento pode interferir nesse objeto da prática, sendo esse objeto, falando de forma mais direta, elementos físicos e, principalmente, a humanidade, e que favoreça a superação das nossas desigualdades sociais que tanto nos doem, tanto nos fazem sofrer.

Pois bem, é a partir daí que vou pensando na extensão. Darcy Ribeiro nos coloca uma questão importante. Para ele, uma universidade, quando ele estava pensando a Universidade de Brasília, precisa cultivar o conhecimento, o domínio do sabor humano, mas não como ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica. Estamos num momento em que a pandemia, e quando estou chamando de pandemia, não estou considerando apenas o vírus, ou a covid-19, mas estou falando de uma construção de subjetividade relacionada a condições materiais que passam por uma doença, passam por uma epidemia, mas passam também por subjetividades vaidosas, uma vaidade acadêmica.

Nossos grupos de lutas estão formando os subgrupos — ora porque com esse posso produzir mais; ora porque com esse eu me afino mais — e deixando de construir o objetivo da pesquisa, do ensino, da extensão, que é pensar a humanidade, pensar o Brasil como problema e, é claro, como solução. Isso aqui é quase uma cópia do que Darcy Ribeiro falou. E eu diria que é na unidade política, na construção da pólis, de que direção queremos, que podemos construir uma nova hegemonia. Então, partindo dessa discussão da função do PPGE como lócus de produção do conhecimento, e partindo de um conceito de extensão, é que eu gostaria de conversar com vocês. A historicidade vai nos mostrando avanços na concepção crítica de extensão. Citei o Paulo Freire, citei o Renato Reis, citei o artigo do Hélder e da Olgamir, e tem também artigos do ForProEx e do REUNI. Temos um marco legal, que é a Resolução nº 7/2018, Enfim, temos muitos problemas, mas temos uma perspectiva, e é a partir dela que eu quero trabalhar: do reconhecimento de que fazemos extensão, sabemos fazer extensão e podemos fazer extensão na indissociabilidade, pesquisa, ensino e extensão. A partir daqui, continuo, em termos de pós-graduação, temos o nosso Sucupira, que levou o nosso carnaval, levou nossas noites, levou até amizades, viu? — A coisa foi boa, mas vamos lá. Temos pouca normatização, não sei se é ruim ou boa, baixa institucionalização, o Jardilino já falou disso, e a Magali também, vamos descobrir o que é extensão, mas não sabemos o que fazia, não há uma forma de construir essa extensão, mas nós vamos descobrindo que há uma potencialidade da extensão como produtora de conhecimento na indissociabilidade ensino e extensão.

É muito importante fazermos algumas perguntas. A extensão é uma etapa da pesquisa? É consequência da pesquisa? É uma etapa isolada? Pois bem, quando assumimos que… — e aqui eu trago uma perspectiva que talvez não seja tão moderna, temos outras discussões, mas vou trazer a perspectiva que tanto ensino, extensão e pesquisa vão estar situadas nas nossas visões de mundo, na concepção de cada uma.

Portanto, tem um processo anterior que é um processo ontológico, epistemológico, metodológico de compreender esses processos de pesquisa e extensão e como se dá a sua indissociabilidade. Então, a extensão não é uma etapa isolada, mas deve ser entendida, olha o termo que estou usando, do Renato Reis, processual orgânica. O que é processual? Pode ser um evento? Pode ser! Estamos aqui em um evento discutindo extensão, mas esse evento nasce de uma necessidade, da necessidade do grupo, da necessidade da discussão colocada pela política educacional, pelos planos, da necessidade da avaliação, da necessidade de quem já faz extensão, de quem não fez. É um processo. E esse é um elemento importante. E é orgânica. Orgânica a quê? A quem? Toda extensão precisa ter uma relação entre universidade e comunidade. E uma relação, agora vou no autor que eu tenho tentado estudar um pouco, uma relação orgânica na definição gramsciana, da natureza que a constitui, que a faz politicamente, por isso, processual, orgânica. Enfim, é orgânica porque a relação universidade e comunidade, e essa comunidade pode ser uma escola, mas pode ser uma ONG, pode ser… estou tentando lembrar das extensões no PPGE: uma comunidade, uma escola do nosso PPGE, uma ONG, uma associação de bairro, um movimento popular, lembrei agora da Educação do Campo, pode ser o Movimento Social Sem Terra, pode ser os objetivos, pode ser, nós temos uma extensão muito bonita, que trabalha com crianças e adolescentes em regime de privação de liberdade. Essa extensão pode ser numa comunidade hospitalar. E o que é orgânica? Eu informo, levo os conhecimentos, mas também me abasteço daqueles conhecimentos. Eles vêm e por isso é orgânica. Acho isso tão lindo que me emociona.

É orgânica também porque, a partir dessa relação, eu transformo os conhecimentos a favor da universidade e da comunidade. Então esse é o sentido de uma extensão, de uma concepção, e que vai estar relacionado a um paradigma da pesquisa. E o que precisa ser o paradigma?

Vamos lá, do lugar que estou falando, precisa ser a perspectiva crítica, dialética, materialista? Não, necessariamente não, mas precisa dessas relações, da relação orgânica, que expande o potencial da pesquisa, do ensino para uma perspectiva dialética entre sínteses, antíteses, novas sínteses. Eu penso que a extensão está aí.

Eu já estava falando um pouco disso. Você tem um problema, você tem o levantamento de dados, você tem a produção dos conhecimentos, mas você tem a construção desses conhecimentos com diferentes comunidades. E é isso que nós estamos chamando de orgânico, sem uma extensão.

Tem uma questão que eu gostaria de destacar, que na pós-graduação em Educação envolve o tipo de pesquisa, a clareza ontológica, epistemológica, metodológica. Não dá para fazer pesquisa, ensino e extensão sem ter essa clareza. Eu gosto, mas não estou dizendo que é a única forma. O Jardilino citou a pesquisa-ação. Menga Lüdke e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André chamavam de pesquisa tipo etnográfica. Eu gosto muito da pesquisa participante, que era o nome que Paulo Freire dava também, que o Michel Thiollent utiliza, e que se aproxima do olhar que estou trazendo, e que entendo que o Marx também fez. Vou falar de dois autores clássicos, sobre a extensão Pesquisa e Ensino. O velho Karl Marx fazia uma enquete com os operários, que era uma enquete estatística — não me lembro do número de proletários que ele atingiu, mas me lembro que foram mais de 800 na enquete operária. Além da enquete, militava, escrevia nos jornais, ia para as greves, conversava, lutava dentro do partido, lutava para que caminho o partido ia tomar para o sentido de revolução. E agora quero chamar um outro clássico. O Gramsci não concluiu nenhum curso de graduação, devido à pobreza e ao frio, embora tenha iniciado o curso de Letras, porque tinha que penhorar os casacos, penhorar mesmo. Penhoravam os casacos, e depois, se você não buscava os casacos, você ficava sem eles no frio. Marx penhorava os casacos, Gramsci penhorava os casacos, e depois não dava conta de pagar, não aguentava o frio de Turim, muito frio, em Piedmont.

O que eu quero dizer é que o Gramsci não teve tempo de fazer grandes pesquisas com sujeitos. Mas, na prisão, ele recebia revistas populares, folclore, teatro, histórias infantis. Conversava sobre essas histórias, conversava nas cartas. E tinha uma forma de extensão, que eram as suas escritas. Vamos pensar no que o Paulo Freire fez — claro que ele fez pesquisa, fez extensão. E aí podemos chegar em autores brasileiros — eu fui lá fora, agora estou tentando vir aqui para o Brasil —, podemos pegar grandes pesquisadores no Brasil.

Agora, não é qualquer coisa. Eu preciso aprender e preciso me colocar na atitude de querer fazer pesquisa, ensino, extensão. A função da pesquisa, e pensando na extensão, a função da pesquisa está relacionada a olhar uma problemática, desenvolver a partir dessa problemática um problema, elaborar as mediações desse problema, expor as mediações desse problema, e nem sempre é possível dar as respostas, porque as respostas de qualquer problema estão na relação superestrutura e estrutura, na relação entre o imediato e o mediatizado, mas elas podem dialogar com a comunidade de diferentes formas na elaboração dessa pesquisa.

Para estar na extensão, ou ser nessa indissociabilidade, a pesquisa não precisa ser necessariamente aplicada, curricularização por disciplina, problema que tem que ser resolvido, tem que fazer extensão, então, tenho que colocar isso. Não é isso, gente! O movimento é um movimento de indissociabilidade. Eu vou no imediato. Eu vou no problema. Vamos pensar em um programa de Educação: ele vai no problema da escola, mas também vai no problema do trabalho, no problema da política, no problema da influência dos organismos internacionais, no problema dos fundamentos da Educação, no problema da aprendizagem, dos saberes, do perfil dos alunos; no problema, vamos pensar num problema sério, que é essa relação hoje que nós temos, e que estamos fazendo agora de plataformização, como aprendemos, como fazemos para que as pessoas aprendam.

Agora, buscamos revelar essas mediações, mas temos tempo, condições e normas e nem sempre vamos dar conta. Damos conta

de revelar algumas mediações? Sim. Serão úteis — e aqui eu quero citar Sánchez Vázquez, na "Filosofia da práxis". Vão ser úteis, mas isso não quer dizer "utilitárias", porque o utilitário dá conta apenas do imediato. Vão ser úteis na relação entre o imediato e o mediado. Ou seja, o que é imediato ali? O que eu posso olhar? Mas isso contém mediações. O problema não é isolado e não pode ser resolvido de forma isolada. Agora, esse processo de pesquisa sempre demandará extensão. É isso que precisamos começar a olhar. Não vamos precisar exigir um componente de extensão na pós-graduação. Gente, isso é praticismo. Estou tentando ser respeitosa, porque o praticismo não é o pragmatismo da filosofia de Dewey e de outros autores. O praticismo é ainda mais utilitarista. Precisamos dar conta, sim, mas precisamos ver quais são as relações.

Bom, queria só dar um exemplo de como se procura vivenciar ensino, pesquisa e extensão como práxis, como indissociabilidade.

Os dados que apresento a seguir são da pesquisa da Olgamir Amância Ferreira e Hélder Eterno da Silveira. O primeiro gráfico que eles apresentam é referente a uma pergunta para os programas de extensão sobre incentivo dos programas para a participação dos estudantes em extensão. Os programas respondem que 32% oferecem alguma forma de incentivo. Entre as formas de incentivo estão horas de extensão que vão registradas no diploma, editais com bolsas ou voluntariado para participar na extensão. E 68% dos programas declaram que não têm nenhum incentivo. É uma dificuldade de entender. Penso que o dado revela uma realidade, mas fiquei pensando como são essas pesquisas, se elas não são participativas, e, ao serem participativas, já não seria uma forma de extensão? As pessoas não vêm ali buscar os dados?

Então, precisamos entender o extensionalizar — e o Jardilino está me ajudando —, o que é uma extensão. Outro dado importante, com relação aos programas que contabilizam extensão, porque agora vemos que há extensão, mas, às vezes, não era registrado. Destaco que esta foi a primeira vez que eu (Kátia), Ana Sheila Fernandes Costa e Shirleide Pereira da Silva Cruz,

registramos o nosso projeto de extensão na Sucupira, no programa de pós-graduação, e o projeto existe desde 2016! Achávamos que não tinha importância, registrávamos na graduação, no Centro de Gestão Acadêmica (CGA), tudo bonitinho, tinha bolsistas, voluntários, alunos da pós-graduação — e eles estão envolvidos do começo ao fim, de todas as formas.

Mas vamos lá! Entre os programas de pós-graduação em Educação analisados, 31% contabilizavam atividades de extensão, 65% não as contabilizavam e 4% foram classificados na pesquisa como "não possuem programa". Se juntarmos os 65% que não contabilizavam com esses 4%, chegamos a 69%. O que eu entendo desses dados é que, em muitos casos, a extensão existia, mas não era registrada, porque não tem como não haver extensão, não tem como fazer pesquisa sem alguma forma de diálogo. Agora estamos tentando aprimorar isso. Outro dado para o qual quero chamar a atenção diz respeito às formas de atuação da pós-graduação na extensão. A pesquisa abrangeu 80 programas de pós-graduação em Educação, dos quais 55 mencionaram a valorização da extensão relacionada à inserção social. Digamos que essa inserção social está muito próxima da ideia de assistência.

Outro aspecto identificado diz respeito à relação entre graduação e pós-graduação nas atividades de extensão, mencionada por 50% dos programas. Vejam como esse dado é diferente do anterior: lá dizem que não, mas aqui dizem que sim. Pesquisas comprometidas com a ação de crença, dos 80 programas, 67 já fazem de forma intencional, porque pode ser que já faziam, mas não eram declaradas. Dos 80 programas, com participação em editais internos e externos de extensão, temos 52. Vejam que estamos na média da metade e que já estavam fazendo alguma coisa. Oferecimento de curso de extensão para o aluno de pós, 40%. Veja bem, se o aluno for fazer um curso de extensão, não é extensão. Ele precisa participar, elaborar. Processual, orgânico. Então, a minha pergunta, e acho que o Jardilino fez esse desafio. Primeiro: como podemos incorporar essa ideia de extensão? E o Jardilino… para a questão do praticismo, informa que nós temos um lócus, que é a pesquisa. Mas o Jardilino

não está dizendo que não podemos fazer extensão. Ele está dizendo como podemos olhar. E eu estou trazendo, já desde o começo, uma concepção de extensão, um tipo ou vários tipos de pesquisa que contêm, na própria pesquisa, a extensão e as possibilidades. E que experiências formativas a extensão pode proporcionar aos pós-graduandos? Então, vou contar aqui — eu gosto de contar casos —, mas é um caso publicado, que é sobre os Círculos Formativos para Professores Iniciantes e Ingressantes do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE).

Está aqui só o meu nome, da Shirleide e da Ana Sheila — Nathália Cassettari esteve com a gente há muito tempo nesse projeto, mas agora está na Espanha. E quero chamar atenção para uma coisa: Shirleide pesquisa sobre profissão, profissionalidade, identidade, profissão, profissionalidade; Ana Sheila pesquisa sobre políticas públicas e organismos internacionais; Nathalia Cassettari pesquisa sobre avaliação em larga escala, o campo de formação de professores e trabalho docente. O que eu quero dizer com isso? Quero dizer que nós não fazemos a mesma coisa, mas entendemos que um coletivo pode fazer pesquisa em rede, e isso aqui é uma rede, não é? E eu ia falar que é só do DF, mas estou muito enganada, não é não, é uma rede do entorno: Brasília, Goiânia, Formosa, mas temos gente do Piauí, temos gente do Codó, Maranhão, São Paulo. Nós começamos esse projeto na graduação, com financiamento do CNPq e da FAPDF. Vejam que legal: esse projeto começa na graduação. Por quê? Nós chegamos na UnB, começamos a ver os nossos estudantes irem para a escola pública, concursados ou temporários, ou escola privada, ou tribunais, que é uma característica de Brasília, e chegavam assim: "Professora, não estamos dando conta. É muito difícil!". Esses estudantes da graduação — não tinha estudante da pós —, propuseram uma pesquisa sobre professores iniciantes e ingressantes. Não fomos nós, foi uma prática.

Essa pesquisa ganhou muito volume, entrou gente do mestrado, do doutorado, e então fomos para Formosa, Brasília,

fomos para o Instituto Federal, não vou lembrar de tanto. No meio dessa pesquisa, na construção do projeto, uma das escolas pesquisadas, é uma escola pública da 831 de Samambaia. Fomos fazer a pesquisa, levamos um questionário — agora estou até fazendo roda de conversa na escola, não estou trabalhando mais com questionário, mas nessa época nós levamos —, e todos os professores da escola responderam. Passaram uns dias, quando o primeiro momento da pesquisa foi desenvolvido, a diretora nos procura dizendo: "olha, vocês foram lá, eu queria saber o resultado." Apresentamos os resultados, e ela nos fala: "Preciso de vocês na escola todo mês!". Eu falei: "mas como assim?". Ela falou: "nós precisamos! Vocês têm os dados da pesquisa, agora vocês precisam ir lá nos ajudar a resolver todas as dificuldades e também para mostrar quem são nossos professores, melhorar a formação, ter elementos da formação inicial continuada." E fomos para essa escola em 2017, e estamos lá até hoje.

Então, continua sendo um projeto de pesquisa, de extensão, de ensino. Temos envolvidos nesse projeto alunas e alunos de graduação, que fazem os seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) a partir dessa pesquisa, mas que elaboram a sua formação inicial junto com a escola, com a troca com os professores. Temos os professores da escola nos informando, nos ajudando a construir a formação inicial, a formação continuada, a pós-graduação. A pós-graduação está todos os dias nessa escola ajudando a construir. E assim temos teses, dissertações, ou não diretamente, mas é um movimento muito interessante. Não conseguimos expandir muito porque temos pouco fôlego. Esse projeto tem os seus fundamentos metodológicos de pesquisa, da forma de ser.

Trabalhamos com círculos de cultura, com Paulo Freire, algumas ideias ali de que vamos processar uma formação de pesquisa de extensão inicial e continuada, mas nós não vamos levar para os professores, por isso chamamos de necessidades formativas, da professora Emília Freitas, e tentamos chegar nos temas geradores, mas temos um movimento que nos marca o tempo todo, o movimento imediato. O que os professores estão

pedindo? O que é o dado? E muitas vezes é o nosso dado de pesquisa. Por exemplo, veio agora na linguagem dos professores assim: "nós não aguentamos mais as crianças agitadas pós-pandemia". Vamos estudar crianças agitadas. E estamos lá, mas com eles, com a pós-graduação, com professores de outras áreas que vêm nos ajudar: "Gente, não existe um nome "criança agitada". E aí começamos a ler, a discutir, a procurar professores de outras áreas, a desenvolver a pesquisa no TCC, no mestrado, no doutorado ou no próprio GEPFAPE, elaborar, buscar o que é imediato. Ou seja, como é que esse professor elabora a sua organização do trabalho pedagógico a partir de dizer que as crianças estão agitadas? E vamos trazendo mediações. O que é agitação? O que é hiperatividade em uma perspectiva histórico-cultural de um mundo acelerado? E vamos construindo, com base na epistemologia da prática. E essa não é a única pesquisa que faz isso. A pesquisa do trabalho docente, que é outra pesquisa grande, são 12 universidades ligadas, coordenadas pela professora Dalila Andrade Oliveira, ligada ao Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT), também trabalhando com a perspectiva do trabalho docente. Então, vamos fazendo esse levantamento: "Ah, eu preciso de matemática!". A área de Matemática nos ajuda, e vamos construindo isso.

Quero finalizar com vocês assim: para mim, a pós-graduação em Educação sempre fez extensão. Registramos pouquíssimo, articulamos algumas vezes, graduação, pós-graduação, acho que é isso que precisamos entender, precisamos divulgar o que nós fazemos, não precisamos tomar decisões técnicas burocráticas de disciplina, número de projetos, curricularização, mas precisamos entender que a nossa pesquisa, qualquer pesquisa, é constituída da prática social — e a compreensão dessa prática social envolve coletivo. Pode ser a pesquisa de doutorado de fulano, não se faz pesquisa sozinho, e essa pesquisa precisa ser novamente prática social.

Terminando, a Educação do Campo tem feito um trabalho belíssimo também, e eu sempre vou citar a Educação do Campo.

Agora, por exemplo, teve uma defesa de uma pesquisa sobre a Escola Nacional Florestan Fernandes, no acampamento Santana, no Ceará. O que a Educação do Campo fez? Pegou seus alunos da graduação, pegou funcionários do MEC, pegou os alunos da pós-graduação, pegou os professores deles, que entram onde não tem que entrar, e fomos para o Ceará, apresentamos a tese pronta, a comunidade falou assim: "tira isso, põe isso na tese, estamos contentes com isso, precisamos melhorar com isso". E temos, a partir da comunidade, temos não, a Educação tem, a partir da comunidade agora, um projeto de mestrado para atender essa região. Isso é extensão. A extensão é processual, orgânica. É fazer a pesquisa numa perspectiva de que vamos produzir um conhecimento para o humano, não na sua utilidade imediata, mas para que esse humano possa ter elementos de transformação, transformação numa direção revolucionária, de dizer não às desigualdades sociais, e em defesa da democracia. É isso que eu entendo de extensão, é isso que estou fazendo e é isso que eu defendo.

Muito obrigada!

Mediação

Magali Aparecida Silvestre

Muito obrigada, professora Kátia! Agora entendi por que você preferiu falar depois do Jardilino. Acho que a sequência funcionou muito bem: ele apresentou questões importantes como ponto de partida e sua exposição acrescentou outras dimensões para a universidade pensar.

Uma delas aparece na afirmação de que "os programas de pós-graduação em Educação já fazem extensão", porque mantêm uma relação permanente com as escolas, que constituem um de nossos principais espaços de atuação. Aqui na Unifesp, por exemplo, temos a Residência Pedagógica, concebida a partir da articulação entre formação inicial e continuada. Poderíamos, portanto, concluir

simplesmente que já fazemos extensão. Mas sua fala nos impede de encerrar a questão dessa maneira.

Você introduziu um problema fundamental: a formação do pesquisador. Onde e como esse pesquisador se forma? Sua exposição sugere que essa formação passa também pela capacidade de atribuir sentido ao processo de pesquisa e à sua relação com a extensão. Quando você fala em compromisso com a educação como compromisso com uma humanização situada, coloca o pesquisador diante da necessidade de compreender o que está fazendo na pós-graduação e qual é o sentido de sua pesquisa. Isso vale para o estudante que desenvolve um TCC e também para o pós-graduando: o que pesquisa, por que pesquisa, para que e para quem pesquisa? São perguntas que nos remetem diretamente a Paulo Freire.

Há, porém, diferentes sentidos que podem orientar a vida acadêmica. Hoje, uma parcela importante da experiência da pós-graduação está submetida às exigências de produtividade e competitividade. Isso aparece nas escolhas sobre os grupos dos quais participamos, nas parcerias que estabelecemos e até na avaliação de quais relações acadêmicas podem favorecer maior produção. Poderíamos acrescentar a esse quadro o próprio adoecimento que tem marcado a experiência de muitos estudantes e pesquisadores.

Por isso, quando você afirma a necessidade de clareza ontológica, epistemológica e metodológica, acrescenta uma dimensão importante à discussão. Jardilino apresentou diferentes possibilidades de extensão; sua fala nos leva a perguntar quais pressupostos orientam essas práticas e como elas são efetivamente realizadas.

O exemplo de seu grupo de pesquisa e da relação construída com a escola torna isso bastante concreto. Quando uma diretora chega à universidade e diz "queremos vocês aqui uma vez por mês", essa demanda provavelmente resulta de uma relação construída ao longo do tempo, marcada pelo diálogo e pelo reconhecimento

mútuo. Isso também é uma questão de método: diz respeito à maneira como concebemos e construímos a relação com a escola.

Temos, portanto, muito a pensar sobre qual concepção de extensão adotamos, o que já fazemos, como fazemos e em que direção queremos avançar. Sua exposição me levou ainda a uma questão que tenho discutido com alguns colegas, inclusive com o professor Jorge. Quando você fala em ações orientadas para a construção de outra hegemonia, ou em práticas contra-hegemônicas, chegamos diretamente à pergunta sobre o papel da universidade pública na conjuntura atual.

Comecei a lecionar na década de 1980, um período marcado por muitas expectativas e utopias. Certamente, não imaginávamos algumas das situações políticas e sociais que viveríamos décadas depois. Isso torna ainda mais necessária uma discussão que ultrapassa a extensão: qual é o papel da pós-graduação na universidade e qual é o papel da universidade pública na sociedade em que vivemos?

São muitas as questões suscitadas por sua exposição, Kátia. Agradeço muito pelas reflexões e pelas contribuições para este debate.

Antes de abrirmos para as perguntas, quero registrar algumas manifestações que chegaram pelo *chat*. Primeiro, precisamos justificar a ausência de interpretação em Libras e de legendas nesta atividade. Essa possibilidade foi considerada durante a organização do evento, mas não conseguimos disponibilizar esses recursos para este encontro. Como observou a professora Priscila no *chat*, as universidades ainda enfrentam limitações para assegurar acessibilidade em todas as atividades, e os profissionais disponíveis precisam atender prioritariamente aos estudantes que necessitam desse acompanhamento nas atividades de ensino. É uma limitação que precisamos reconhecer.

O professor Antônio pergunta sobre a possibilidade de realizarmos um seminário semelhante na Universidade Rovuma, em Moçambique. Já combinamos que poderemos conversar sobre isso depois do evento.

Temos também uma pergunta de Ricardo Tombesi dirigida aos dois palestrantes: há informações sobre os critérios que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) utilizará para avaliar o cumprimento da curricularização da extensão? Talvez a questão esteja relacionada às mudanças recentes na formação de professores e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), mas deixo aos palestrantes a possibilidade de desenvolvê-la.

Há ainda várias manifestações sobre a importância da extensão para a formação de professores e para a aproximação entre universidade e redes de ensino. Uma delas retoma provocativamente a questão da nota 7 e a possível tensão entre o investimento em extensão e os critérios de excelência da pós-graduação. Foi justamente por isso que levantei essa questão anteriormente.

Outra pergunta me parece especialmente importante: se a Capes passa a exigir maior presença da extensão, mas a extensão continua recebendo menor reconhecimento acadêmico do que a pesquisa, como manter docentes envolvidos nessas atividades? Se afirmamos o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por que essas dimensões continuam tendo pesos tão diferentes na vida universitária? Talvez vocês possam comentar um pouco sobre os mecanismos efetivos de valorização, ou de desvalorização, da extensão nas universidades e na pós-graduação.

O professor Douglas também destaca a extensão, em sua articulação com ensino e pesquisa, como espaço formativo e dialógico e como possibilidade de relação com a realidade social. Temos ainda depoimentos sobre sua importância na formação de professores e supervisores das redes de ensino.

Há também uma pergunta sobre financiamento: de onde vêm os recursos necessários para sustentar projetos extensionistas que exigem investimentos mais elevados?

E a professora Giovana Bazzo acrescenta uma provocação que dialoga diretamente com nossa discussão: se afirmamos que a pós-graduação em Educação já faz extensão, por que a educação básica

ainda percebe a universidade como tão distante? Talvez seja necessário problematizar essa afirmação e examinar em que medida essas relações são efetivamente disseminadas ou permanecem concentradas em determinadas experiências.

Temos, portanto, algumas questões centrais para os dois palestrantes: financiamento, reconhecimento institucional da extensão, critérios de avaliação e a própria distância que ainda existe entre universidade e educação básica.

O Pedro também gostaria de fazer uma pergunta. Pedro, por favor.

Intervenção do público

Pedro Cosmo — estudante do curso de Pedagogia da Unifesp e educador popular

Bom dia a todas e todos. Primeiro, é um prazer ouvir vocês e poder participar presencialmente deste encontro. Acho muito importante estar aqui dentro da universidade. Eu sou o Pedro, estudante de Pedagogia, estou no quinto termo e também sou educador popular em um cursinho que funciona aqui na Unifesp, onde participo tanto da coordenação quanto das aulas.

Gostaria de fazer um comentário e depois uma pergunta. Uma questão da fala do professor Jardilino me chamou muito a atenção: a possibilidade de a extensão ser construída "de cima para baixo", da universidade em direção à comunidade. Relacionando isso à fala da professora Kátia e também a Paulo Freire, fiquei pensando que, algumas vezes, a extensão pode se aproximar de uma concepção de educação bancária: a universidade transmite determinado conhecimento, em vez de construí-lo conjuntamente com a comunidade ou com a escola pública.

Também achei muito importante a observação do professor Jardilino sobre a chegada dos pobres à pós-graduação. A universidade pública ainda é ocupada, em grande medida, por grupos socialmente privilegiados. As políticas de cotas vêm

modificando essa realidade, ainda que lentamente, e considero muito importante que isso esteja acontecendo.

Minha pergunta é se a extensão também pode contribuir para a permanência desses novos pesquisadores na universidade e se ela própria vem se tornando menos elitizada. Pergunto porque, muitas vezes, tenho a impressão de que as pessoas das comunidades entram nas pesquisas como fonte de dados, mas não necessariamente como participantes da própria produção do conhecimento.

Como alguém que começa a pensar na possibilidade de me tornar pesquisador e trabalhar também com extensão, confesso que ainda tenho muitos receios. Se na graduação já sentimos o cansaço e, ao longo destes quatro seminários, ouvimos falar de tantas dificuldades presentes no trabalho acadêmico, fico pensando em como será esse percurso.

A professora Kátia falou também sobre a vaidade acadêmica. Às vezes temos a impressão de que o pesquisador está mais preocupado com aquilo que acrescentará ao currículo Lattes do que com as consequências concretas de seu trabalho para a comunidade com a qual se relaciona. Em uma aula com a professora Magali, uma das primeiras questões que discutimos foi: "Vale a pena ser professor?". Eu aproveitaria para perguntar a vocês: vale a pena ser pesquisador? E, particularmente, vale a pena ser extensionista?

Queria acrescentar ainda que encontros como este são muito importantes também para nós, estudantes de graduação. Ouvir presencialmente pesquisadores com a trajetória de vocês permite conhecer as dificuldades e as barreiras da vida acadêmica, mas também funciona como incentivo. Mostra que, mesmo lentamente, existem pessoas tentando transformar algumas dessas relações.

Como estudante de Pedagogia, penso muito sobre o futuro da universidade. Viemos de quatro anos politicamente muito difíceis e algumas tendências daquele período continuam presentes e ganhando força. Isso também me preocupa quando penso no futuro que encontraremos como professores e pesquisadores.

Deixo, então, essas questões para vocês: diante das condições que discutimos hoje, vale a pena seguir esse caminho e que universidade precisamos construir para que esse percurso faça sentido? Muito obrigado!

José Rubens Lima Jardilino

Obrigado! Combinamos aqui que eu vou fazer um mix, e a Kátia também, e não vamos falar muito, mas eu quero partir da fala do Pedro. Desculpem-me os demais, mas eu vou chegar lá. Porque, Pedro, você não sabe a importância que você teve para nós, interagindo conosco aqui. É importantíssimo! Acho que esse é um recurso maravilhoso, não é, Magali? Porque a transmissão chegou a 40 pessoas — tantas pessoas! —, mas ter o Pedro aqui foi muito importante, porque eu olhava para ele, sabe? Enquanto falava, eu olhava para ele e ele falava algumas coisas com o corpo, isso é maravilhosamente importante. Talvez seja o meu lugar de velho nesse sistema, que eu não consigo, faço muito essas *lives* e essas conversas a distância. Mas eu queria apontar para você que a importância dos alunos, de você estar aqui, foi muito bom para nós!

Bem, aos colegas que fizeram as questões, os questionamentos, que estão nos vendo remotamente, eu quero fazer um mix de todas essas questões. Quero começar por uma, que foi uma experiência nossa, minha e de Margareth, minha companheira, que é professora da universidade — da escola e da universidade. Temos, inclusive, um livro dessas experiências na minha universidade, em que um projeto de extensão, chamado Alfabetização e Formação de Professores (Alfope) vai à escola, Alfope com a escola, que trouxe para a pós-graduação toda uma discussão desse lugar da universidade na escola. Ouro Preto tem muita relação com as prefeituras, com as redes. Mas aqui acho que é basicamente isso, a pós-graduação faz extensão. Kátia confirmou dizendo que faz e não registrava, reafirmando comigo que nós sempre fizemos extensão. A escola e a universidade se relacionam e interagem em seus projetos numa construção que chamamos de extensão, que seria o

braço da universidade na comunidade. Mas é muito mais do que isso, é formar pessoas na perspectiva humana, como o Kátia falou, e essa formação se dá no processo de pesquisa. Todas as pesquisas, 99% das pesquisas que orientei de mestrado e doutorado foram realizadas na escola pública. Então, é muito confuso dizer que a escola e a universidade estão separadas. Talvez não tenha um processo orgânico, não seja processual. Ou compreendemos a escola como um lugar de recolher dados. Não é isso. Nós já passamos dessa fase. A escola é o lugar do diálogo com os colegas — uns mais, outros menos, dependendo do tipo de pesquisa. Mas é esse lugar, o lugar da relação dialógica com a escola, e a pesquisa sai dessa relação.

Os alunos que querem discutir dificuldades de aprendizagem, querem discutir violência na escola, todos eles vêm da escola, ou são professores da escola que chegam até nós com essa proposta, e nós vamos à escola discutir isso com eles. Essa relação de biouniversidade entre a escola e a universidade existe. Talvez não seja orgânica, nem trabalhada, tal e tal, nem divulgada. Faz, mas falta divulgação do que, na realidade, faz. Então, é bom repensar isso. Estou falando do ForProf, formação de profissão docente, que é o meu grupo, que trabalha com cinco municípios, pequenos municípios no entorno, vocês já conhecem: Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Caiaque e Diogo Vasconcelos — que são 120, 150 quilômetros e você resolve tudo isso. Mas é local, é dali que vêm os meus alunos de graduação, de pós-graduação e agora de doutorado, porque eles já fizeram mestrado, agora estão fazendo doutorado. Pois bem, essa relação é muito importante e é pouco divulgada, inclusive na minha universidade. Isso leva à discussão de valorização da pesquisa e valorização da extensão. A pesquisa é pouco valorizada, sim. Concordo com o colega que falou isso. A pesquisa é pouco valorizada. Ainda é um elemento muito difuso na rede, na escola. Somos nós que levamos essa perspectiva, e a Kátia falou muito bem, os projetos nós ainda construímos e vamos até lá, e lá eles se reconstroem, se refazem, se preparam. Mas a pesquisa sempre foi pensada em outro lugar, na "torre de marfim",

pelo doutores, os semideuses. E isso se aprofunda, diminuindo esse espaço da relação, da interação com a comunidade. Acho que hoje, no meu município, no meu lócus, a pesquisa tem uma valorização diferente depois que a universidade foi para Mariana. Ela é muito diferente hoje, eu posso dizer. E a interferência disso é um processo longo, não é rápido, mas acontece uma melhor concepção.

Pedro, vou na sua pergunta final. Vale a pena ser pesquisador? Meu querido, é uma pergunta como o Weber fez aos estudantes de Teologia. Vale a pena ser pesquisador? Isso é possível dizer… Eu sou um pesquisador já sênior, do CNPq inclusive. Mas estou há dias para me aposentar e não me aposento. Já estou com a condição de me aposentar e não me aposento. Cada dia apresento um projeto novo. Vale a pena ser pesquisador, eu diria, desde o meu ponto de vista. Sou um sujeito pobre, meu pai era albano, era pedreiro, e a universidade foi para mim o grande lugar da formação. O grande lugar da formação. Portanto, eu acho que vale a pena ser pesquisador. Agora, ser pesquisador não me distanciou do lugar da comunidade. Talvez para o pesquisador que está na "torre de marfim", aquele que não consegue chegar aos problemas da comunidade, talvez seja muito chato em algum momento. Mas nós que estamos nesse lugar quase não conseguimos sair.

Estava conversando com a Kátia a questão da aposentadoria. Mas você vai ficar? Como é que você vai ficar? Nós estamos já discutindo esse pós. Como é que vai se dar isso depois da nossa relação com a comunidade, com as pesquisas, com a compreensão desse lugar, desse impacto? Vale a pena para mim, mas pode não valer a pena para outros colegas. Minha companheira é psicanalista, ela diz que toda pesquisa é um acerto de contas com o seu passado, e se tornar pesquisador é um acerto de contas com você mesmo. Então, eu aconselho a buscar essas respostas com você mesmo.

Todo esse processo, concluindo, pois a Kátia vai falar um pouco sobre o financiamento, que ela começou insistindo que a universidade pública é o lócus da formação — e essa é a nossa briga. A universidade pública é o lócus da formação, portanto, é a instância mais próxima da comunidade. Temos aqui a Unifesp, no

bairro dos Pimentas, é a comunidade. A universidade não pode chegar aqui como uma "torre de marfim", ela veio para cá para se envolver com esta comunidade. Quando a USP foi para Guarulhos, foi a mesma coisa. A USP saiu lá daquela região que não é a elite, ali é o Butantã, tem Rio Pequeno, tem as comunidades da Zona Oeste. Então, a USP vem para a Zona Leste para interagir com a comunidade. É muito importante essa relação da extensão. Mas concordo com a Kátia que deve ser pensada não para curricularizar a pós-graduação, não para ser um ativismo da construção, mas para ser parte constituinte do processo de pesquisa. E no processo de pesquisa epistemológico, ontológico, descobrimos isso nas comunidades, e as comunidades vão interagindo conosco numa biouniversidade entre escola e universidade.

É nesse aspecto que podemos agradecer, e vou finalizando aqui com a minha intervenção, mas dizer para a Magali que foi uma experiência muito interessante. Fazia muito tempo que eu não falava de extensão, Magali. Desde os tempos de Uninove, extensão universitária. Aliás, eu tenho até um texto sobre extensão universitária, mas era professor da Universidade 9 de Julho, na Zona Norte de São Paulo, na Vila Maria. Então, isso me possibilitou… esse mês inteiro que eu fiquei preparando, pensando no que nós fazemos lá na UFOP de extensão e que não é extensão do ponto de vista da ficha da Sucupira. Não entra, mas é extensão pura. Então, talvez agora, com essa proposta, possamos formalizar isso de maneira mais adequada. Vai ser a minha fala aos professores, aos colegas da UFOP.

Muito obrigado a você e aos colegas pela oportunidade!

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Também vou tentar fazer um passe geral aqui. E também, Pedro, vou só falar uma questão muito direta para vocês, sabe? Bem, uma das grandes preocupações que eu tenho, e a sua pergunta foi mais direta, então vou responder mais diretamente assim, de forma pessoal. É bom ser pesquisador? Vale a pena ser

pesquisador? Vou responder de forma pessoal, mas também de forma geral. Nas formas de trabalho, nas relações de produção a que estamos submetidos, são relações de produção em que contam dois processos muito importantes, mais-valia e lucro. Mesmo transformando, vamos pensar na uberização do trabalho: a uberização do trabalho vem atender esses dois princípios, como é que eu consigo mais lucro e tal. E isso entra, não quer dizer que a natureza do trabalho docente, do professor da escola pública, do professor do ensino superior, esteja diretamente ligado a essa forma de relação de trabalho, porque o professor não vai dar um lucro diretamente para a sociedade nem para o Estado, mas ele vai sofrer, sim, processos de intensificação para que produza mais em termos de quantidade, o Estado gasta menos. Então, falamos que está havendo uma proletarização, uma fragmentação e uma relação mais direta das relações de produção do trabalho docente.

Quando me pergunto — e esta é uma resposta geral — sobre o trabalho docente, sobre o meu próprio trabalho e sobre o que entendo por trabalho docente universitário, penso em pesquisa, extensão, ensino e gestão. Acho que fui criada, embora por pais católicos, na perspectiva da ética protestante. E o Jardilino sabe um pouco como é isso. Então, trabalhar e ser honesta no trabalho era uma coisa central para o meu pai, e assim fui educada desde muito cedo. Qual sua tarefa? Quanto você tem que cumprir? O que você vai fazer? Tem que trabalhar. Tem que trabalhar, porque isso nos explica. Hoje eu fico olhando para o trabalho, olhando para o trabalho do outro e pesquisando o trabalho do docente, olhando para essas categorias e tentando entender que muitas vezes o nosso trabalho é vida, porque nos constitui humanamente, vem realização, vem reconhecimento, vem intencionalidade, então é vida, me forma, eu, mulher, e alguns trabalhos ou alguns momentos de trabalho, mas tem muitos trabalhos que são expropriação da vida, totalmente expropriação. E eu diria para você, hoje, ainda, ser professora, pesquisadora na universidade federal, no Brasil, na Universidade de Brasília, dedicação exclusiva, com esses quatro elementos, com 40 horas semanais, ainda é vida,

muita vida para mim. E é vida, eu me alimento desse trabalho, eu me visto desse trabalho, eu me reconheço nesse trabalho, eu sou reconhecida nesse trabalho, eu possibilito ao outro se reconhecer nesse trabalho, eu aprendo. É vida. Agora, não sou a rainha… Vamos nas contradições. Tem intensificação? Tem. Tem finais de semana que eu não consigo sair de casa. Tem proletarização, eu vou perdendo as condições do meu trabalho? Muita. Muita, porque a proletarização, o que era a prole? Não era só porque tinha muitos filhos, mas porque era um trabalho grande e eu só tenho aquele pedacinho do trabalho. Eu não consigo mais dominar o meu trabalho, eu não consigo dominar as demandas que chegam para mim. Estava com tanta raiva de plataformas que fui contar, são mais de 15 plataformas para você preencher, gerenciar. Então, tem essas condições, mas esse trabalho, nesse momento, com todas as condições, é vida. Magali falou "e adoecimento?". Muito adoecimento. O que é cada vez mais precário e intensificado.

Bom, eu queria também comentar os critérios para avaliar a curricularização da extensão. Tem dois mundos. Na pós-graduação, estou entendendo que vai passar por quantos projetos? Quais professores? Quem desenvolve? Então, vamos dizer, um programa tem dez, só dois desenvolvem extensão? Isso se reverte negativamente para o programa, porque tem que ter uma joia de linha, um "bam-bam-bam" nisso, dos critérios quantitativos — dos critérios qualitativos, acho que os projetos, como estão, terão elementos mais profundos.

Estou mais preocupada com a graduação, porque, não sei se vocês viram, tem uma proposta em consulta para a regulamentação do estágio, na graduação. Quando comecei a ler a proposta, e pode ficar gravado, eu pensei que estava lendo o Comenius, *Didática Magna* — respire, ande para a direita, observe o alinhamento. Gente, o que é? A proposta diz a forma de avaliação, a sequência. Tenho medo de chegar a uma proposta de curricularização dessa. Então, assim, na graduação, estou muito assustada com as 15 horas na disciplina. Isso não é extensão! Imaginem se dizem assim, "agora todo médico da UPA tem que fazer cirurgia?". Nós vamos

morrer mais ainda? Tem umas coisas bem sérias. Então, estou preocupada. Acho que na pós isso vem com mais calma. Com mais calma. Tenho esperança. Essa questão das valorizações da extensão, acho que perpassa, no meu olhar, pelas condições materiais, com quem trabalhamos, por que trabalhamos na extensão.

A pesquisa gera patentes, gera palestras, gera livros, reconhecimentos. A extensão gera relação com a comunidade. Trabalho. Este é o nó entre os pró-reitores — estive com eles esses dois dias —, investimento. Porque assim, curricularizou a extensão. Então, eu já fazia, eu levo, em média, 18 a 20 alunos para a escola da 831 de Samambaia. A UnB geralmente não me nega o transporte, mas arcamos com lanche, porque saímos às 7h30 da manhã, voltamos ao meio-dia e pouco, e esses alunos precisam comer, os professores também — então, com isso nós arcamos, o que já não é muito bom. Outra coisa que eu morro de preocupação: e se a van tomba? Então, se exigir curricularização, tem que dar seguro para todo mundo. Não é só para estágio, não. Não tem dinheiro para extensão. Não tem! Na planilha da universidade não tem. Então, eu não sei o que vai acontecer, é um problema. É um problema também que, por exemplo, são 600 escolas no DF, com esse projeto eu atendo uma. O que estamos fazendo? Os nossos grupos que estão nas secretarias estão tentando fazer a mesma coisa, mas também não dão conta. Para atender as várias escolas que pedem, uma, duas, três, mas é assim, 40 quilômetros para cá, 50 para lá. O máximo de financiamento são dois bolsistas. Esse é um problema sério, — e eu não sei o que eles vão fazer, não! O que eles querem é a curricularização. Então é isso, gente. Acho que tem muitos desafios. Eu gosto muito da ideia da contradição. Sempre ler contradição. Tem coisas interessantes, tem muitas possibilidades. Mas é na contradição que avançamos, e temos muitos desafios. E como Guimarães Rosa disse, tudo junto e misturado. Então, vamos, tudo junto e misturado, e coisa boa tem que sair lá para frente.

É isso, obrigada!

Encerramento

Magali Aparecida Silvestre

Norteados pelo nosso compromisso com a educação brasileira e com a universidade pública, como disseram o professor Jardilino e a professora Kátia.

Quero, então, encerrar este encontro lembrando que fizemos a opção de realizá-lo simultaneamente de forma presencial e *on-line*. As mesas ficam gravadas e poderão ser assistidas posteriormente, mas fizemos questão de preservar o encontro presencial porque também estamos buscando recuperar a vida cotidiana do *campus* depois da pandemia. Não se trata simplesmente de voltar ao que tínhamos antes, mas de fazer com que esses espaços voltem a ser ocupados, vividos e compartilhados.

Esse movimento não tem sido fácil. Pelo que temos acompanhado e conversado com colegas de outras instituições, é um desafio enfrentado por muitas universidades brasileiras. Ainda assim, consideramos importante manter o encontro presencial porque possibilita algo que apareceu aqui hoje: a interação entre os participantes, como vimos também no diálogo com o Pedro, e que confere outra dinâmica ao debate. Ao mesmo tempo, o registro amplia o alcance dessas discussões.

Outras pessoas poderão assistir às mesas, e considero importante que isso aconteça, porque esta manhã foi especialmente rica para as questões que estamos procurando compreender sobre a extensão. Estamos diante de um debate que atravessa as universidades em diferentes dimensões: a extensão na pós-graduação; sua presença na graduação diante das novas diretrizes para a formação de professores; as relações entre extensão e pesquisa; e, ainda, as particularidades que essa discussão assume nos mestrados acadêmicos e profissionais. Eu tinha, inclusive, duas perguntas sobre esse último ponto, mas, em razão do horário, deixaremos essa discussão para outra oportunidade.

Quero agradecer muito à professora Kátia e ao professor Jardilino por terem reservado um espaço em suas agendas para estarem presencialmente conosco e pelas contribuições que trouxeram a este Ciclo. Agradeço também ao professor Jorge, que esteve conosco em todos os encontros e dará continuidade aos encaminhamentos finais; ao Mário, pelo apoio à transmissão; à equipe da Rio Minas, pelo suporte presencial; e à professora Maria Angélica, pela coordenação do projeto.

Encerramos, assim, este quarto e último seminário. Muito obrigada a todas e todos que participaram conosco, presencialmente e *on-line*. E, especialmente aos nossos convidados, desejo um bom retorno. Até mais!

Parte II: Da reflexão à política institucional

Introdução:

Da discussão à institucionalização da extensão no PPGE-Unifesp

Os debates reunidos na primeira parte deste livro encontraram no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE-Unifesp) um terreno já marcado por experiências de extensão desenvolvidas por docentes, estudantes e grupos de pesquisa, com diferentes formatos, públicos e graus de continuidade. A realização do Ciclo criou a oportunidade de olhar para esse conjunto a partir de outra perspectiva: identificar convergências, reconhecer áreas ainda pouco articuladas e discutir as condições necessárias para que iniciativas vinculadas a trajetórias acadêmicas particulares possam compor uma política de extensão do Programa. A institucionalização da extensão começa, nesse sentido, pela capacidade de conferir inteligibilidade ao que já se realiza e de estabelecer prioridades compartilhadas para seu desenvolvimento.

A minuta do Plano Quadrienal de Extensão do PPGE-Unifesp (2026-2029), apresentada a seguir, constitui uma primeira formulação nessa direção e será objeto de discussão e deliberação nas instâncias desse Programa de Pós-Graduação. Sua estrutura procura combinar a identidade acadêmica do PPGE, expressa em suas linhas de pesquisa e nas ações já desenvolvidas, com objetivos para o próximo quadriênio, eixos estratégicos, programas estruturantes e mecanismos de governança, acompanhamento e avaliação. Ao submetê-la ao debate coletivo, o Programa inicia um processo de definição das bases institucionais que poderão dar continuidade, articulação e maior alcance público à extensão, preservando a diversidade de temas, abordagens e formas de participação que caracteriza a sua comunidade acadêmica.

Plano Quadrienal de Extensão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp (2026-2029): pesquisa, formação e compromisso público

Parte I — Fundamentos

Introdução

A pós-graduação brasileira ocupa um lugar singular na produção do conhecimento científico do país. Ao longo das últimas décadas, consolidou-se como espaço privilegiado de formação de pesquisadores, de desenvolvimento da investigação científica e de qualificação de profissionais que atuam em diferentes setores da vida social. Grande parte desse percurso foi construído pelas universidades públicas, responsáveis pela maior parcela da pesquisa produzida no Brasil e pela formação de mestres e doutores que renovam continuamente a capacidade científica do país.

Esse sistema, entretanto, já não é o mesmo, sua expansão modificou a distribuição territorial da pesquisa, ampliou o número de programas, diversificou os perfis de estudantes e fortaleceu a presença da pós-graduação em contextos sociais muito distintos daqueles que marcaram sua consolidação. Ao mesmo tempo, os desafios enfrentados pela sociedade brasileira tornaram-se mais complexos e passaram a exigir formas de investigação capazes de produzir conhecimento estratégico, considerando os problemas públicos que atravessam a educação, a ciência e o desenvolvimento nacional.

Essas transformações ampliaram a responsabilidade da pós-graduação. Formar pesquisadores e produzir conhecimento científico continuam sendo suas funções centrais. Atualmente, porém, essas funções se desenvolvem em um cenário em que se eleva a expectativa de que os programas contribuam para compreender problemas concretos, qualificar políticas públicas, fortalecer instituições e ampliar a capacidade da sociedade de enfrentar desafios coletivos. A produção científica permanece

como núcleo da pós-graduação, mas a maneira de compreender sua inserção na vida pública se transformou.

Na área da Educação, as pesquisas desenvolvidas pelos programas têm como objeto escolas, sistemas de ensino, políticas educacionais, formação de professores, desigualdades, processos de escolarização e diferentes experiências educativas. São fenômenos cuja compreensão exige investigação consistente, acúmulo teórico, rigor metodológico e interlocução permanente com os sujeitos, as instituições e os territórios nos quais esses processos se desenvolvem. Desse ponto de vista, a produção do conhecimento estabelece diálogo com a sociedade, e é nesse processo que muitas perguntas se tornam precisas, hipóteses são reformuladas e novos problemas de investigação aparecem.

As mudanças recentes nas políticas para a pós-graduação refletem esse movimento. A criação do Programa Institucional de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG), a valorização da inserção social nos processos de avaliação da Capes e a crescente atenção aos impactos produzidos pela pesquisa expressam uma compreensão mais ampla sobre a missão dos programas de pós-graduação. A extensão passa a ser reconhecida como uma dimensão constitutiva da vida acadêmica, diretamente relacionada à qualidade da formação, da pesquisa e de sua contribuição para a sociedade.

Desde sua criação, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) vem construindo sua trajetória a partir dessa compreensão. Os acordos de cooperação estabelecidos com redes públicas de ensino, sistemas educacionais, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e diferentes instituições públicas representam sua forma de produzir conhecimento, formar pesquisadores e participar do debate público sobre a educação brasileira. Essa trajetória foi reconhecida na Avaliação Quadrienal da Capes (2021-2024), que destacou a inserção social do PPGE-Unifesp e sua contribuição para a formação de profissionais da educação, ao mesmo tempo que apontou a importância de explicitar de forma

mais sistemática sua política institucional de extensão e os mecanismos de acompanhamento de seus resultados.

Esta **Minuta de Plano Quadrienal** nasce desse processo de amadurecimento institucional. Seu objetivo é transformar uma prática consolidada em uma política explicitamente formulada, capaz de orientar prioridades, integrar iniciativas, definir responsabilidades e estabelecer critérios permanentes de acompanhamento e avaliação. Para além de organizar ações extensionistas, o Plano busca explicitar a forma como o PPGE-Unifesp compreende sua missão em uma universidade pública.

A política de extensão apresentada nas páginas seguintes parte da convicção de que a relevância da pesquisa em Educação depende de sua capacidade de dialogar com os problemas públicos que constituem seu próprio objeto. A formação de mestres e doutores se fortalece quando esse diálogo integra a experiência acadêmica desde o início do percurso formativo. A universidade pública cumpre de maneira mais plena sua missão quando transforma essa relação em um princípio permanente de sua organização institucional. É essa compreensão que orienta este Plano e define os compromissos que o PPGE-Unifesp assume para o quadriênio 2025-2028.

A missão pública da pós-graduação em Educação e o lugar da extensão

A Educação investiga processos que estruturam a vida social. As pesquisas desenvolvidas pelos programas de pós-graduação têm como objeto políticas públicas, escolas, sistemas de ensino, formação em geral e de docentes em particular, currículo, gestão, desigualdades educacionais, processos de escolarização e diferentes experiências formativas, temas cuja compreensão exige rigor teórico e metodológico, mas também interlocução permanente com os contextos nos quais esses fenômenos se produzem. O conhecimento avança quando consegue articular essas duas dimensões.

É nesse horizonte que se estabelece a missão pública da pós-graduação em Educação. Sua contribuição é percebida menos pela quantidade de artigos publicados ou títulos concedidos, mas, principalmente, por sua capacidade de produzir conhecimento socialmente relevante, formar pesquisadores capazes de compreender problemas complexos e colaborar para o fortalecimento das instituições e das políticas educacionais. A pesquisa amplia a sua importância, a sua qualidade e o seu interesse quando incorpora essa interlocução como parte de seu próprio desenvolvimento.

A extensão cria condições para que essa relação passe a integrar a política acadêmica dos programas de pós-graduação. Ao organizar de forma permanente a cooperação com escolas, redes de ensino, sistemas educacionais, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e demais instituições públicas, a extensão fortalece a articulação entre pesquisa, formação e realidade educacional, o que produz consequências para a organização dos programas de pós-graduação. A extensão passa a integrar o projeto acadêmico do Programa, contribuindo para a definição de agendas de pesquisa, para a formação discente, para a produção de conhecimento socialmente relevante e para o fortalecimento das relações institucionais estabelecidas com a sociedade.

Essa concepção orienta o presente Plano. A política de extensão proposta nas seções seguintes parte do entendimento de que a missão pública da pós-graduação em Educação se realiza quando pesquisa, formação e extensão são organizadas de maneira integrada, permitindo que o conhecimento produzido pelo Programa dialogue continuamente com os problemas públicos da educação e contribua para sua compreensão e enfrentamento.

A política de extensão do PPGE está articulada às linhas de pesquisa, fortalecendo a articulação entre produção do conhecimento, formação acadêmica e compromisso público (Quadro 1).

Quadro 1. Linhas de pesquisa e contribuições para a política de extensão

Linhas de pesquisa	**Contribuições para a política de extensão**
Educação: Desigualdade, Diferença e Inclusão	Inclusão, direitos humanos, equidade, políticas de diversidade e fortalecimento de grupos historicamente vulnerabilizados.
História da Educação: Sujeitos, Objetos e Práticas	Preservação da memória educacional, formação docente, patrimônio cultural e circulação do conhecimento histórico.
Linguagens e Saberes em Contextos Formativos	Práticas culturais, alfabetização, leitura, escrita, linguagens digitais e processos formativos.
Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas	Formação inicial e continuada, práticas pedagógicas inovadoras, desenvolvimento profissional docente e cooperação com redes públicas.
Educação, Estado, Trabalho	Políticas públicas, financiamento, gestão educacional, avaliação, trabalho docente e desenvolvimento institucional.

Fonte: elaboração própria.

Parte II — Política Institucional de Extensão

A política institucional de extensão do PPGE-Unifesp traduz, em ações e compromissos, a concepção apresentada na Parte I deste Plano. Seu propósito é fortalecer a inserção pública do Programa, ampliar sua contribuição para a educação brasileira e consolidar a extensão como dimensão permanente da pesquisa, da formação e da vida acadêmica. Para orientar sua implementação ao longo do quadriênio 2025-2028, a política institucional foi organizada em dois níveis complementares.

O primeiro reúne os objetivos estratégicos do Programa, que expressam os resultados institucionais pretendidos pelo PPGE para os próximos quatro anos e orientam seu processo de desenvolvimento acadêmico. O segundo compreende os eixos estratégicos da política de extensão. Cada eixo organiza um conjunto de programas, ações, acordos de cooperação e mecanismos de acompanhamento voltados à concretização dos objetivos definidos neste Plano.

Essa estrutura busca assegurar que as ações de extensão não sejam iniciativas isoladas, mas parte de uma política institucional integrada às linhas de pesquisa, à formação discente, aos processos de autoavaliação e ao planejamento estratégico do PPGE-Unifesp.

2.1 Objetivos Estratégicos

Os objetivos estratégicos, listados a seguir, expressam os resultados institucionais que o PPGE-Unifesp pretende alcançar por meio de sua política de extensão, ao longo do quadriênio 2025-2028, orientando a definição dos eixos estratégicos, dos programas estruturantes e dos mecanismos de governança e monitoramento apresentados nas seções seguintes.

Objetivo Estratégico 1 — Consolidar a extensão como dimensão permanente da política acadêmica do Programa

Institucionalizar a extensão como componente integrado à pesquisa, à formação de mestres e doutores e aos processos de planejamento, gestão e autoavaliação do PPGE-Unifesp.

Objetivo Estratégico 2 — Fortalecer a contribuição do Programa para a educação pública brasileira

Ampliar a cooperação com redes públicas de ensino, instituições educacionais, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil, produzindo conhecimento e ações que

contribuam para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais.

Objetivo Estratégico 3 — Ampliar a inserção nacional e internacional do Programa

Consolidar redes de cooperação acadêmica, ampliar parcerias institucionais e desenvolver iniciativas de extensão capazes de fortalecer a presença do PPGE nos debates nacionais e internacionais sobre educação.

Objetivo Estratégico 4 — Diversificar as formas de produção, circulação e impacto do conhecimento

Estimular a produção de materiais didáticos, produtos técnicos, tecnologias sociais, eventos, cursos, publicações e outras iniciativas que ampliem o alcance social do conhecimento produzido pelo PPGE-Unifesp.

Objetivo Estratégico 5 — Fortalecer a formação acadêmica e acompanhar as trajetórias dos egressos

Ampliar a participação de mestrandos, doutorandos e egressos nas ações de extensão, favorecendo sua formação acadêmica, profissional e cidadã e fortalecendo os vínculos permanentes com o PPGE-Unifesp.

Objetivo Estratégico 6 — Promover a integração institucional do PPGE-Unifesp

Fortalecer a integração acadêmica e institucional do PPGE-Unifesp, promovendo iniciativas extensionistas capazes de articular as diferentes linhas de pesquisa em torno de problemas públicos comuns, estimular projetos colaborativos e consolidar uma identidade institucional compartilhada.

2.2 Eixos Estratégicos da Política Institucional de Extensão

Os eixos estratégicos traduzem as prioridades institucionais do PPGE-Unifesp para o quadriênio 2025-2028, organizando a política de extensão em quatro grandes campos de atuação que articulam as diferentes linhas de pesquisa, projetos, parcerias e iniciativas do Programa em torno de objetivos comuns. Cada eixo será desenvolvido por meio de programas estruturantes, ações permanentes e mecanismos de acompanhamento apresentados nas seções seguintes.

Eixo Estratégico I — Fortalecimento da Educação Pública

Fortalecer a educação pública por meio da produção compartilhada do conhecimento, da formação de profissionais da educação e da cooperação permanente com escolas, redes de ensino, sistemas educacionais e demais instituições públicas.

Este eixo reúne ações voltadas à formação inicial e continuada de professores, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, à gestão educacional, ao currículo, à alfabetização, à avaliação educacional e às diferentes iniciativas que contribuam para o aprimoramento das políticas e práticas da educação pública. Abrange também projetos desenvolvidos em parceria com redes de ensino e ações voltadas à práticas pedagógicas inovadoras e ao desenvolvimento profissional dos educadores.

Eixo Estratégico II — Promoção da Equidade, dos Direitos e da Inclusão

Promover uma educação comprometida com a redução das desigualdades, a valorização da diversidade, a defesa dos direitos humanos e o fortalecimento de processos educativos democráticos e inclusivos.

Este eixo compreende iniciativas relacionadas à inclusão educacional, às relações étnico-raciais, às questões de gênero, à

infância, à juventude, à acessibilidade, aos territórios socialmente vulneráveis, à violência, à participação social e às diferentes formas de enfrentamento das desigualdades presentes nos sistemas educacionais.

Eixo Estratégico III — Produção e Circulação do Conhecimento Público

Ampliar a circulação social do conhecimento produzido pelo PPGE, promovendo sua difusão em diferentes formatos e fortalecendo processos de inovação acadêmica, educacional e cultural.

Este eixo contempla a produção de materiais didáticos, produtos técnicos, tecnologias sociais, cursos, publicações, eventos científicos e culturais, observatórios, plataformas digitais, ações de divulgação científica e demais iniciativas voltadas à democratização do conhecimento. Inclui, ainda, ações de preservação da memória da educação, valorização do patrimônio histórico-educacional e difusão da produção intelectual do PPGE-Unifesp.

Eixo Estratégico IV — Cooperação Acadêmica e Desenvolvimento Institucional

Consolidar redes de cooperação capazes de ampliar a inserção nacional e internacional do PPGE-Unifesp, fortalecer sua capacidade institucional e integrar docentes, discentes, egressos e instituições parceiras em torno de projetos acadêmicos de interesse comum.

Este eixo reúne iniciativas voltadas à internacionalização, à articulação entre as linhas de pesquisa, ao fortalecimento das relações com egressos, ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, à integração da extensão aos processos de autoavaliação e planejamento do Programa e ao aperfeiçoamento permanente da governança da política institucional de extensão.

Os programas estruturantes apresentados na próxima seção foram concebidos para integrar diferentes projetos e iniciativas já desenvolvidos pelo PPGE-Unifesp, favorecer a cooperação entre as linhas de pesquisa e ampliar o alcance institucional da política de extensão. Cada programa poderá reunir ações vinculadas a mais de um eixo estratégico, refletindo o caráter transversal da extensão na vida acadêmica do Programa.

2.3 Programas Estruturantes

Os programas estruturantes constituem os principais instrumentos de implementação da política institucional de extensão do PPGE-Unifesp. Cada programa reúne projetos, cursos, eventos, produtos técnicos, ações formativas e iniciativas de cooperação vinculados aos eixos estratégicos definidos neste Plano.

Programa Estruturante I — Educação Pública em Movimento

- Finalidade: promover ações de extensão voltadas ao fortalecimento da educação pública, articulando pesquisa, formação e cooperação com sistemas e redes de ensino.
- Objetivos: desenvolver ações que contribuam para a qualificação das políticas educacionais, da formação de profissionais da educação e das práticas pedagógicas.
- Público prioritário: professores, gestores educacionais, profissionais da educação, estudantes, redes públicas de ensino e instituições educacionais.
- Principais iniciativas: formação continuada, projetos desenvolvidos em parceria com escolas e redes públicas, cursos, seminários, oficinas e ações de cooperação institucional.
- Produtos esperados: cursos de extensão, materiais didáticos, produtos técnicos, tecnologias educacionais, eventos e publicações.
- Indicadores: número de ações realizadas, instituições parceiras, participantes certificados, produtos desenvolvidos e alcance das iniciativas.

Programa Estruturante II — Educação, Direitos e Inclusão

- Finalidade: desenvolver ações extensionistas voltadas à promoção da equidade, da inclusão, dos direitos humanos e da redução das desigualdades educacionais.
- Objetivos: fortalecer iniciativas que promovam a inclusão, a diversidade, a cidadania e o enfrentamento das desigualdades educacionais.
- Público prioritário: comunidades escolares, movimentos sociais, gestores públicos, organizações da sociedade civil, pesquisadores e estudantes.
- Principais iniciativas: projetos de extensão, cursos, eventos, oficinas, ações comunitárias e atividades formativas relacionadas aos direitos humanos e à inclusão.
- Produtos esperados: materiais educativos, produtos técnicos, eventos, cursos, publicações e tecnologias sociais.
- Indicadores: número de ações desenvolvidas, público alcançado, instituições parceiras e produtos gerados.

Programa Estruturante III — Conhecimento Público

- Finalidade: ampliar a produção, a circulação e a apropriação social do conhecimento produzido pelo PPGE-Unifesp.
- Objetivos: democratizar o acesso ao conhecimento científico e ampliar seu impacto acadêmico, educacional e social.
- Público prioritário: comunidade acadêmica, profissionais da educação, gestores públicos, estudantes e sociedade em geral.
- Principais iniciativas: publicações, produtos técnicos, cursos, observatórios, plataformas digitais, eventos científicos e ações de divulgação científica.
- Produtos esperados: livros, *e-books*, materiais didáticos, produtos técnicos, tecnologias sociais, *podcasts*, vídeos, plataformas digitais e eventos.

• Indicadores: produtos desenvolvidos, ações de divulgação realizadas, alcance do público e utilização dos materiais produzidos.

Programa Estruturante IV — Redes de Cooperação Acadêmica

• Finalidade: fortalecer a inserção nacional e internacional do PPGE-Unifesp por meio da cooperação acadêmica e institucional, da integração entre as linhas de pesquisa e da participação de docentes, discentes e egressos em projetos colaborativos.

• Objetivos: consolidar redes de cooperação capazes de ampliar a inserção acadêmica do Programa e fortalecer sua política institucional de extensão.

• Público prioritário: docentes, discentes, egressos, pesquisadores, instituições nacionais e internacionais e organizações parceiras.

• Principais iniciativas: projetos interinstitucionais, cooperação internacional, intercâmbio acadêmico, ações integradas entre linhas de pesquisa, atividades com egressos e eventos institucionais.

• Produtos esperados: acordos de cooperação, projetos colaborativos, eventos, publicações, mobilidade acadêmica e ações institucionais integradas.

•Indicadores: parcerias estabelecidas, projetos desenvolvidos em cooperação, participação de egressos, iniciativas internacionais e ações interdisciplinares realizadas.

2.4 Governança da Política Institucional de Extensão

A política institucional de extensão será integrada à gestão acadêmica do PPGE-Unifesp e desenvolvida de forma articulada às atividades de pesquisa, formação, planejamento e autoavaliação do Programa. Sua implementação observará os princípios da participação, da cooperação, da transparência e do

aperfeiçoamento contínuo, buscando assegurar que a extensão permaneça incorporada ao projeto acadêmico do PPGE-Unifesp.

A governança da política de extensão será compartilhada entre as diferentes instâncias do Programa, respeitadas as competências previstas em seu Regimento e nas normas institucionais da Universidade, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2. Instâncias do Programa e principais atribuições

Instância	**Principais atribuições**
Coordenação do PPGE	Coordenar a implementação da política institucional de extensão, acompanhar sua execução e promover sua articulação com as demais atividades acadêmicas do Programa.
Comissão de Ensino de Pós-Graduação (CEPG)	Deliberar sobre as diretrizes da política de extensão, acompanhar o desenvolvimento dos programas estruturantes e apreciar os relatórios periódicos de acompanhamento.
Docentes	Propor, desenvolver e coordenar projetos, cursos, eventos e demais ações extensionistas articuladas às linhas de pesquisa e aos programas estruturantes.
Discentes	Participar das ações de extensão como parte de sua formação acadêmica, contribuindo para sua execução, avaliação e aperfeiçoamento.
Comissão de Autoavaliação	Incorporar a política institucional de extensão aos processos de autoavaliação do Programa, acompanhando seus resultados e propondo estratégias de aperfeiçoamento.

Fonte: elaboração própria.

O acompanhamento da política institucional de extensão será realizado de forma contínua pela Coordenação e pela Comissão de Ensino de Pós-Graduação (CEPG) do Programa. A cada dois anos será elaborado um Relatório Bienal de Extensão, reunindo

informações sobre os programas estruturantes, as ações desenvolvidas, as parcerias estabelecidas, os produtos gerados, os resultados alcançados e os desafios identificados no período.

O Relatório Bienal de Extensão constituirá um dos instrumentos de acompanhamento da política institucional e subsidiará os processos de planejamento, autoavaliação e revisão deste Plano. Sua elaboração buscará identificar avanços, desafios e oportunidades de aperfeiçoamento, fortalecendo a integração entre extensão, pesquisa, formação e desenvolvimento institucional.

Como forma de ampliar a transparência e a prestação de contas à sociedade, o Relatório Bienal de Extensão será disponibilizado na página eletrônica do PPGE-Unifesp, tornando públicas as principais ações desenvolvidas, os resultados alcançados e as contribuições do Programa para a educação pública brasileira.

2.5 Monitoramento, Avaliação e Revisão do Plano

A implementação da política institucional de extensão será acompanhada de forma contínua, com base nos objetivos estratégicos, nos eixos de atuação, nos programas estruturantes e nos indicadores definidos neste Plano. O monitoramento terá caráter formativo e buscará subsidiar o aperfeiçoamento permanente das ações desenvolvidas pelo PPGE-Unifesp.

O principal instrumento de acompanhamento será o Relatório Bienal de Extensão, elaborado pela Coordenação do Programa e apreciado pela CEPG. O relatório reunirá informações sobre a execução dos programas estruturantes, as ações realizadas, as parcerias estabelecidas, os produtos gerados, os indicadores de acompanhamento e os principais resultados alcançados no período.

Além de registrar as atividades desenvolvidas, o Relatório Bienal deverá identificar desafios, oportunidades de aprimoramento e eventuais necessidades de revisão das ações planejadas, contribuindo para o fortalecimento da política

institucional de extensão e para sua articulação com os processos de planejamento e autoavaliação do Programa.

Os resultados do monitoramento poderão subsidiar a atualização de programas, metas, indicadores e iniciativas previstas neste Plano, sempre que necessário e mediante deliberação da CEPG. Os objetivos estratégicos e os eixos da política institucional constituem as referências permanentes do Plano durante o quadriênio, assegurando a continuidade de sua orientação estratégica.

Ao final do quadriênio 2025-2028, será realizada uma avaliação global da política institucional de extensão, que subsidiará a elaboração do Plano para o período seguinte, preservando a memória institucional do Programa e fortalecendo uma cultura de planejamento, avaliação e aperfeiçoamento contínuo.

Considerações finais:

A extensão universitária como política permanente da pós-graduação em Educação

A permanência da extensão na pós-graduação depende de sua incorporação às escolhas que organizam a vida dos programas. Isso envolve planejamento, financiamento, reconhecimento do trabalho de docentes e estudantes, formas de participação dos parceiros externos e critérios de acompanhamento compatíveis com a diversidade das ações desenvolvidas. Uma política institucional cria condições para que essas dimensões sejam tratadas de maneira articulada e para que a continuidade das iniciativas dependa menos da disponibilidade individual de pesquisadores ou de oportunidades circunstanciais de financiamento.

Esse processo também coloca em discussão os critérios pelos quais a própria atividade acadêmica é reconhecida. A consolidação da extensão exige que diferentes formas de produção e circulação do conhecimento encontrem lugar na formação, na avaliação e no planejamento da pós-graduação, e demanda, igualmente, atenção às condições concretas em que esse trabalho se realiza. A ampliação das responsabilidades dos programas, quando desacompanhada de recursos, tempo institucional e reconhecimento acadêmico, pode apenas acrescentar novas tarefas a estruturas já submetidas a fortes exigências de pesquisa, formação, gestão e produção científica.

Para os programas de pós-graduação em Educação, há uma questão adicional. Parte expressiva de sua produção científica se constrói em relação com instituições e sujeitos diretamente envolvidos nos processos educacionais. Transformar essa proximidade em cooperação acadêmica duradoura requer reciprocidade, continuidade e capacidade de acolher questões que nem sempre coincidem com as agendas previamente definidas pela universidade. É também nesse terreno que se pode avaliar a

consistência de uma política de extensão: pela qualidade das relações que consegue estabelecer e sustentar e pelos efeitos que essas relações produzem sobre a pesquisa, a formação e as instituições envolvidas.

A minuta de Plano apresentada neste volume deve ser compreendida como parte desse processo. Sua implementação, caso aprovada pelo PPGE-Unifesp, demandará acompanhamento, avaliação e revisão ao longo do quadriênio. Algumas iniciativas poderão se consolidar; outras talvez precisem ser reformuladas; novas demandas certamente surgirão. O caráter permanente de uma política não reside na imutabilidade de suas ações, mas na capacidade institucional de definir prioridades, acompanhar seus resultados e rever escolhas à luz da experiência acumulada.

Ao publicar os debates que antecederam essa formulação e tornar pública a própria minuta do Plano, o PPGE-Unifesp expõe também suas escolhas à discussão. Esse gesto é coerente com a concepção de extensão que percorre este livro: uma prática acadêmica construída na relação com outros sujeitos e submetida ao exame público de seus fundamentos, procedimentos e resultados. Sua consolidação dependerá, portanto, menos da multiplicação de atividades identificadas como extensionistas e mais da capacidade de fazer dessas relações uma dimensão reconhecida, planejada e continuamente examinada da vida da pós-graduação.

Anexos

Anexo I — Matriz de vinculação entre linhas de pesquisa, eixos estratégicos e programas estruturantes

A matriz apresenta as possibilidades de articulação entre as linhas de pesquisa do PPGE-Unifesp e a política institucional de extensão proposta para o quadriênio 2026-2029. Os vínculos indicados não estabelecem correspondências exclusivas. Uma mesma linha pode participar de diferentes eixos e programas, de acordo com a natureza das ações desenvolvidas. A matriz busca, sobretudo, evidenciar a transversalidade da extensão e favorecer iniciativas que aproximem docentes, estudantes, egressos e parceiros externos em torno de problemas comuns (Quadro A1).

Quadro A1. Linhas de pesquisa, eixos estratégicos, programas estruturantes e possibilidades de articulação

Linha de pesquisa	**Eixos estratégicos com maior vinculação**	**Programas estruturantes**	**Possibilidades de articulação**
Educação: Desigualdade, Diferença e Inclusão	II. Promoção da Equidade, dos Direitos e da Inclusão; I. Fortalecimento da Educação Pública; III. Produção e Circulação do Conhecimento Público	II. Educação, Direitos e Inclusão; I. Educação Pública em Movimento; III. Conhecimento Público	Desigualdades educacionais; ações afirmativas; educação inclusiva; direitos humanos; relações étnico-raciais; diversidade; formação; atuação com redes públicas, movimentos e organizações sociais
História da Educação: Sujeitos, Objetos e Práticas	III. Produção e Circulação do Conhecimento Público; IV. Cooperação Acadêmica e Desenvolvimento Institucional; I. Fortalecimento da Educação Pública	III. Conhecimento Público; IV. Redes de Cooperação Acadêmica; I. Educação Pública em Movimento	Memória e patrimônio educacional; acervos; história da escola e da profissão docente; produção e circulação cultural; atividades formativas; cooperação com escolas, arquivos, instituições culturais e redes de pesquisa
Linguagens e Saberes em	III. Produção e Circulação do Conhecimento Público;	III. Conhecimento Público; I. Educação	Linguagens, leitura e escrita; cultura e tecnologias; produção

Contextos Formativos	I. Fortalecimento da Educação Pública; II. Promoção da Equidade, dos Direitos e da Inclusão	Pública em Movimento; II. Educação, Direitos e Inclusão	de materiais; formação de professores; divulgação científica; práticas educativas em diferentes contextos sociais e culturais
Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas	I. Fortalecimento da Educação Pública; II. Promoção da Equidade, dos Direitos e da Inclusão; III. Produção e Circulação do Conhecimento Público	I. Educação Pública em Movimento; II. Educação, Direitos e Inclusão; III. Conhecimento Público	Formação inicial e continuada; Residência Pedagógica; práticas pedagógicas; currículo; relação universidade-escola; trabalho docente; produção de materiais e desenvolvimento de ações em cooperação com redes públicas
Educação, Estado, Trabalho	I. Fortalecimento da Educação Pública; IV. Cooperação Acadêmica e Desenvolvimento Institucional; III. Produção e Circulação do Conhecimento Público	I. Educação Pública em Movimento; IV. Redes de Cooperação Acadêmica; III. Conhecimento Público	Políticas públicas; gestão e financiamento da educação; avaliação; educação superior; trabalho e formação; estudos e assessorias para órgãos públicos; produção de notas técnicas; redes nacionais e internacionais de cooperação

Fonte: elaboração própria.

As cinco dimensões atravessam as diferentes linhas de pesquisa. Sua presença na matriz indica possibilidades de articulação e não requisitos a serem igualmente contemplados em cada ação extensionista (Quadro A2).

Quadro A2. Linhas de pesquisa *versus* cinco dimensões

Linha de pesquisa	**Formação**	**Desigualdades**	**Políticas públicas**	**Produção cultural e científica**	**Cooperação institucional**
Educação: Desigualdade, Diferença e Inclusão	●	●	●	●	●
História da Educação: Sujeitos, Objetos e Práticas	●	●	●	●	●
Linguagens e Saberes em Contextos Formativos	●	●	●	●	●
Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas	●	●	●	●	●
Educação, Estado, Trabalho	●	●	●	●	●

Fonte: elaboração própria.

Anexo II — Síntese dos projetos de extensão vinculados ao PPGE-Unifesp

O Quadro A3 reúne projetos e programas de extensão vinculados ao PPGE-Unifesp e evidencia a diversidade de experiências sobre a qual se apoia a política proposta neste Plano. A associação aos eixos estratégicos e programas estruturantes tem caráter analítico e organizativo e poderá ser revista à medida que as ações sejam atualizadas, incorporadas aos programas ou substituídas por novas iniciativas.

Quadro A3. Projetos/Programas de extensão: campos de atuação, eixos estratégicos e programas estruturantes

Projeto/Programa de extensão	**Campo predominante de atuação**	**Eixo(s) estratégico(s) de referência**	**Programa(s) estruturante(s)**
Escola Livre para a Formação Inclusiva	Formação, inclusão e educação	II. Promoção da Equidade, dos Direitos e da Inclusão	II. Educação, Direitos e Inclusão
Acesso, Mobilidade Urbana e Educação no Bairro dos Pimentas	Território, direito à educação e desigualdades	II. Promoção da Equidade, dos Direitos e da Inclusão; I. Fortalecimento da Educação Pública	II. Educação, Direitos e Inclusão; I. Educação Pública em Movimento
As Tecnologias Digitais, a Leitura e a Escrita para a Formação Continuada	Formação docente,	I. Fortalecimento da Educação Pública;	I. Educação Pública em Movimento;

do Professor da Escola Básica	linguagens e tecnologias	III. Produção e Circulação do Conhecimento Público	III. Conhecimento Público
Construindo propostas educacionais: reflexões e práticas	Formação e práticas educacionais	I. Fortalecimento da Educação Pública	I. Educação Pública em Movimento
PRODIC: Produção e Divulgação Científica	Divulgação e circulação do conhecimento	III. Produção e Circulação do Conhecimento Público	III. Conhecimento Público
Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)	Formação docente, leitura e educação infantil	I. Fortalecimento da Educação Pública; III. Produção e Circulação do Conhecimento Público	I. Educação Pública em Movimento; III. Conhecimento Público
PROEXT Unifesp — Educação Pública em Debate: fundamentos, políticas e práticas	Educação pública, políticas e formação	I. Fortalecimento da Educação Pública; III. Produção e Circulação do Conhecimento Público	I. Educação Pública em Movimento; III. Conhecimento Público
A criança, o adulto e o lúdico: implicações culturais na comunidade	Infância, cultura e comunidade	II. Promoção da Equidade, dos Direitos e da Inclusão; III. Produção e Circulação do Conhecimento Público	II. Educação, Direitos e Inclusão; III. Conhecimento Público

Observatório Reitoria	Políticas e gestão institucional	IV. Cooperação Acadêmica e Desenvolvimento Institucional; III. Produção e Circulação do Conhecimento Público	IV. Redes de Cooperação Acadêmica; III. Conhecimento Público
Observatório da Educação: Violência, Inclusão e Direitos Humanos	Direitos humanos, inclusão e educação	II. Promoção da Equidade, dos Direitos e da Inclusão	II. Educação, Direitos e Inclusão
Oficinas de Filosofia: caminhos e ações para a atuação do professor em sala de aula	Formação docente e práticas pedagógicas	I. Fortalecimento da Educação Pública	I. Educação Pública em Movimento
Programa de Residência Pedagógica — Extensão Universitária	Formação docente e escola pública	I. Fortalecimento da Educação Pública	I. Educação Pública em Movimento
PIBID Unifesp — Subprojeto Pedagogia	Formação docente e escola pública	I. Fortalecimento da Educação Pública	I. Educação Pública em Movimento

Rádio Paulistinha	Comunicação, cultura e educação	III. Produção e Circulação do Conhecimento Público	III. Conhecimento Público
GHEMAT Brasil — Atividades Formativas	Formação, história da educação e matemática	I. Fortalecimento da Educação Pública; III. Produção e Circulação do Conhecimento Público; IV. Cooperação Acadêmica e Desenvolvimento Institucional	I. Educação Pública em Movimento; III. Conhecimento Público; IV. Redes de Cooperação Acadêmica
Rede Escola Pública e Universidade	Escola pública, políticas educacionais e cooperação	I. Fortalecimento da Educação Pública / IV. Cooperação Acadêmica e Desenvolvimento Institucional	I. Educação Pública em Movimento; IV. Redes de Cooperação Acadêmica
Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Pública	Formação docente e redes públicas	I. Fortalecimento da Educação Pública	I. Educação Pública em Movimento

Fonte: elaboração própria.

Sobre as autoras, os autores e participantes

Ângelo Ricardo de Souza — Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Desenvolve pesquisas no campo das políticas educacionais, com ênfase em gestão e política da educação. À época do Ciclo, exercia a coordenação da Área de Educação na Capes.

Débora Galvani — Professora do Instituto Saúde e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), vinculada ao curso de Terapia Ocupacional, e Pró-Reitora de Extensão e Cultura da instituição, à época do Ciclo. Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Terapia Ocupacional, políticas sociais e relações entre universidade e sociedade.

Ellen de Lima Souza — Professora da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Pró-Reitora Adjunta de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas à época do Ciclo. Atua no campo da Educação e integra o PROEXT-PG do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp, desenvolvendo atividades relacionadas à formação, às relações étnico-raciais e às políticas afirmativas.

Fernando Atique — Professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da instituição à época do Ciclo. Tem formação em Arquitetura e Urbanismo e História e desenvolve atividades de ensino e pesquisa relacionadas à história, à arquitetura e à cidade, além de trajetória na gestão acadêmica universitária.

Gabriela Arantes Wagner — Professora do Departamento de Medicina Preventiva da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Pró-Reitora Adjunta de Extensão e Cultura da

instituição, à época do Ciclo. Atua na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e integrou a coordenação institucional do PROEXT-PG (2024) na Unifesp.

Jorge Luiz Barcellos da Silva — Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e pesquisador vinculado ao PROEXT-PG do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua na formação de professores e em atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação.

José Rubens Lima Jardilino — Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), desenvolve pesquisas nos campos da formação de professores, das políticas educacionais e da História da Educação. É editor da *Formação Docente — Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*.

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva — Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), onde atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), desenvolve pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores, políticas educacionais, estágio supervisionado e trabalho docente. Integra a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Magali Aparecida Silvestre — Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atua na formação de professores e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à formação inicial e continuada, ao trabalho docente e às relações entre universidade e educação básica. Integra o PROEXT-PG do PPGE-Unifesp.

Maria Angélica Pedra Minhoto — Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais, avaliação, educação superior e desigualdades educacionais. Coordenou o PROEXT-PG (2024) no âmbito do PPGE-Unifesp.

Mariana Mendonça — Doutora em Ciências Sociais e pesquisadora do CONICET, na Argentina. Atua no campo das políticas de educação superior, com estudos sobre expansão universitária, planejamento educacional, desenvolvimento econômico e transformações históricas do sistema universitário argentino. Desenvolve pesquisas sobre políticas universitárias em perspectiva histórica e comparada, com especial atenção à experiência argentina.

Rafael Alves Scarazzati — Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e Pró-Reitor de Extensão e Cultura da instituição à época do Ciclo. Atua na educação profissional e tecnológica e na gestão de políticas e ações de extensão, com experiência nas relações entre instituição educacional, formação e território.

Que lugar pode ocupar a extensão na pós-graduação sem se converter em mais uma exigência institucional? A partir dos debates do I Ciclo de Seminários do PROEXT-PG da Unifesp, *Universidade em diálogo* examina as relações entre extensão, pesquisa e formação, suas condições de realização e seus vínculos com a educação básica e a sociedade. Ao reunir diferentes perspectivas e uma proposta de planejamento para o PPGE-Unifesp, a obra convida à reflexão sobre o sentido público da universidade.

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3259-1