



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Viviane Gonçalves Lapa Raulino

A curricularização da extensão presente em ações de educação ambiental em cursos de  
graduação da UFSC

Florianópolis, 2022

Viviane Gonçalves Lapa Raulino

A curricularização da extensão presente em ações de educação ambiental em cursos de  
graduação da UFSC

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação  
em Pós-Graduação em Educação Científica e  
Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr. Carlos Alberto Marques

Florianópolis, 2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Raulino, Viviane Gonçalves Lapa Raulino

A curricularização da extensão presente em ações de educação ambiental em cursos de graduação da UFSC / Viviane Gonçalves Lapa Raulino Raulino ; orientador, Carlos Alberto Marques Marques, 2022.

131 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação Científica e Tecnológica. 3. Curricularização da Extensão. 4. Educação Ambiental. 5. Ensino Superior. I. Marques, Carlos Alberto Marques. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Viviane Gonçalves Lapa Raulino

**A Curricularização da extensão presente em ações de Educação Ambiental em cursos de graduação da UFSC**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Anelise Maria Regiani, Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Juliana Rezende Torres, Dr.(a)

Universidade Federal de São Carlos

Prof.(a) Beatriz Bittencourt Collere Hanff, Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação Científica e Tecnológica.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof. Carlos Alberto Marques, Dr. Orientador

Florianópolis, 2022.

*Dedico este trabalho a Antônio Lapa Raulino (in memoriam), meu amado pai, que no decorrer do mestrado deixou uma saudade sem fim, e não pode apreciar o encerramento deste ciclo! À minha mãe Maria da Glória pela paciência, amor, carinho e sabedoria que só a nossa mãe tem!*

*Dedico àqueles que tornam a minha vida mais cheia de sentido, de amor infinito, alegrias, e desafios, meu filho Davi e minha filha Analua. Por outro lado, tornaram o exercício da escrita ainda mais desafiante por toda complexidade que envolve uma dissertação e a maternidade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Carlos Alberto Marques, o comprometimento com a pesquisa e com a minha formação, pelos momentos de orientação, incentivo e por acreditar em mim. À Banca que se dispuseram a ler e a avaliar, cada uma tem um motivo para ter sido escolhida a fazer parte deste momento, com a certeza que cada avaliação transmite contribuições e foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À amiga Bióloga Marlene, bolsistas Jéssica, Lívia, Victor, e Gabriela da Sala Verde UFSC, compartilhamos momentos de diálogo fortalecedores durante este percurso. Às amigas da vida desde a Pedagogia, Alcione Navroski, Ariana Prevedello, Kamille Vaz, Marina Scirea, que desde a graduação construímos uma amizade linda, são inspirações e referências pra mim pela trajetória na área da educação de cada uma e pelas pessoas que se tornaram. Às amigas, Dani, Jacke e Simone, do Café de ideias pelas trocas dialógicas e afetuosas de sempre, e pelas conversas sobre minha pesquisa. À amiga Fabi Macedo, que na pandemia foi parceira muito próxima de tantos momentos, alegrias e tristezas, choros e risos que fortaleceram a continuar a pesquisa.

As professoras e professor do curso Dra. Mariana Brasil, Dra. Regina Célia Grando, Dra. Néli Suzana Quadros Britto, Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva, foram significativos os momentos de trocas nas disciplinas cursadas. Aos colegas e amig@s da turma de 2019, foram importantes os diálogos travados nas aulas, expandiu a minha compreensão da relação entre ciência e sociedade, as aproximações nos cafês no EFI nos intervalos das aulas foram importantes, cada um trouxe algo que auxiliou a trajetória desta formação acadêmica. À Karina Lorenzi, amiga querida que conheci e me aproximei no mestrado. À amiga Marinês V. Ferreira que tanto incentivou a entrar neste processo.

Por fim, agradeço a minha família, pelo apoio incondicional, pai (*in memoriam*), mãe e miha irmã Milene e meu irmão Lucas, por serem minha fortaleza, meu porto seguro e maiores incentivadores. Ao Dani, meu companheiro, pelo carinho, por incentivar e acolher quando a vontade foi desistir. Aos meus filhos, dois amores infinitos da minha vida. Aos sobrinh@s, ti@s, prim@s, agradeço por existirem, serem presentes, trazerem alegria na minha vida e estarem ao meu lado de braços abertos pro que der e vier.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte desse ciclo. Muito obrigada à todas estas pessoas!

## RESUMO

Uma universidade dialógica, que promova a interação entre comunidade universitária e sociedade, que busca a formação em contexto e emancipadora, exige reflexão e aprofundamento da sua função social e valores institucionais. A Extensão como obrigatoriedade no currículo é uma temática contemporânea no Ensino Superior. Historicamente as ações de Extensão estão desvinculadas dos projetos pedagógicos dos cursos e configuram-se em ações específicas/pontuais e isoladas. Consideramos aspectos de proximidade entre Extensão Universitária e Educação Ambiental (EA) diálogo, autonomia, criticidade, emancipação e transformação social, protagonismo, superação da opressão nas relações, desafios sociais e ambientais. Diante do cenário de crise ambiental a EA torna-se emergente no mundo e, nas universidades, isso remete à necessidade de reflexão de currículos e de projetos onde ela, a EA, está sendo realizada e à relação que estabelece com as demandas da sociedade. Portanto, discutir a Curricularização da Extensão, com foco na EA, torna-se um desafio expresso na questão: Que visões de Curricularização da Extensão estão presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com ações de EA? Assim, esta pesquisa tem como objetivo levantar e discutir a Curricularização da Extensão nos PPCs de cursos de Graduação da UFSC e nas ações de EA. Para tanto, abordaram-se questões referentes à história e a entendimentos de extensão universitária; à extensão dialógica crítico-transformadora; à formação em contexto; à indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão; e ao currículo e EA. A partir da abordagem da pesquisa qualitativa, foram realizadas análises documentais em PPCs da UFSC; documentos oficiais UFSC, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de Teses e Dissertação, via Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram mapeadas ações de EA cadastradas, no Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão (SIGPEX), como Extensão na UFSC, entre os anos 2018 a 2021, nas quais buscou-se evidenciar e discutir eventuais articulações com os Currículos de Cursos de Graduação da universidade. Os resultados que emergiram com as principais características da Curricularização da Extensão, presentes nos PPCs, foram classificadas a partir de duas categorias: a primeira, as concepções e as características da Curricularização da Extensão, apresentando, como subcategorias: a base da Curricularização da Extensão, conforme Diretriz e a Resolução Normativa Institucional; a transversalidade da extensão em unidades curriculares – organizada por programas ou projetos integradores; a interdisciplinaridade; o caráter dialógico e transformador; e, para finalizar, em relação à comunidade externa, o fator possibilitador da redução da evasão escolar. A segunda categoria localiza-se na relação entre Ensino, Extensão e EA, indicada nos PPCs, tendo como aspectos que sustentam sua relevância: a Política Nacional de EA e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA); constar como disciplina optativa e apresentar o tema nas concepções de ensino; compreender transversal em unidades curriculares determinadas; propor projetos, programas, EA para a conservação/preservação. Por fim, articulado a Ensino, Pesquisa, Extensão e EA, no SIGPEX, foi encontrado registro de entrelaçamento de um programa de extensão que apresenta EA no escopo de trabalho entre os PPCs investigados.

**Palavras-chave:** Curricularização da Extensão, Educação Ambiental, Ensino Superior.

## ABSTRACT

A university that promotes the interaction between university community and society and search for education in an emancipatory context following a dialogic perspective demands reflection and deep analysis of its social function and institutional values. The extension as mandatory in the curriculum is a contemporary theme in higher education. Historically, extension activities are not related with course pedagogical projects, which are specific, punctual and isolated. We considered the proximity among university extension and environmental education, dialogue, autonomy, critic, emancipation and social changes, protagonism, social and environmental challenges. Regarding the environmental crisis scenario, the environmental education emerges at world and universities, reflecting the necessity to think about the curriculum and pedagogical projects that takes environmental education and social demands into account. Thus, to discuss the Extension inside the curriculum, focusing at environmental education, becomes a challenge that asks: Which views of the extension inside the curriculum are present in the course pedagogical projects of undergraduate courses at Universidade Federal de Santa Catarina? The present study aims to search and discuss the extension inside the curriculum in the course pedagogical projects of undergraduate courses at Universidade Federal de Santa Catarina and in environmental education activities. To reach this objective, the history and the understanding related to extension at university, the critic-transformed-dialogic extension, context education, the relation among teaching, research and extension, the curriculum and the environmental education were discussed. Following these parameters, a qualitative search on documents, such as course pedagogical projects from UFSC, other UFSC official documents, National Council of Education (CNE), theses and dissertations from Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), was conducted. In addition, actions on environmental education registered at *Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão (SIGPEX)* as extension and present at UFSC undergraduate curricula from 2018 to 2021, were also analyzed. Results that emerged from extension inside the curriculum at course pedagogical projects were classified into two categories. First, the concepts and characteristics of extension inside the curriculum, which was divided in small categories as the base of extension inside the curriculum according to the institutional regulations, transversality of extension in curricular unites organized in programs or projects, interdisciplinarity, its dialogic and transformed characteristic, external community and its potential to reduce school evasion. Second, the relation among teaching, extension and environmental education present at course pedagogical projects considering the National Policy of Environmental Education and the National Curricular Laws for Environmental Education; appear as an optional course and to present the theme in teaching, thus understand it as a transversal theme in certain curricular units, suggest projects and program and promote environmental education to preservation and conservation. Finally, related to teaching, research, extension and environmental education, the connection of an extension program that presents environmental education on its scope compared to different course pedagogical projects was found registered at *SIGPEX*.

**Keywords:** extension inside the curriculum, environmental education, higher education

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CODAE - Coordenação das Atividades de Extensão

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CCR - Centro de Ciências Rurais

CFH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CFM - Centro de Ciências Físicas e Matemáticas

CTE - Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação

CTS - Centro de Ciências, Tecnologias e Saúde

CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

EA - Educação Ambiental

ES - Ensino Superior

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei das Diretrizes e Bases Nacionais

MEC - Ministério da Educação

MMA - Ministério do Meio Ambiente

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEU- Política Nacional de Extensão Universitária

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PPC - Projetos Pedagógicos de Curso

PPGECT - Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica

ProNEA- Programa Nacional de Educação Ambiental

SIGPEX - Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão

RENEX - Rede Nacional de Extensão Universitária

SeTIC UFSC - Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e

Comunicação

SV UFSC - Sala Verde UFSC

T&D – Teses e Dissertações

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNE - União Nacional dos Estudantes

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Ensino Superior, Universidades e seus períodos e contextos marcantes no Brasil ..	24
Quadro 2 - Aproximação entre contextos Universidade e Extensão e concepções .....	40
Quadro 3 - Extensão Invasora e Extensão Dialógica Crítica ou da Comunicação .....	45
Quadro 4 - Abordagens para a educação ambiental .....	73
Quadro 5 - Seleção da produção acadêmica sobre “Curricularização da Extensão” .....	83
Quadro 6 - Programas de Extensão sinalizados nos PPCs .....	101
Quadro 7 - Projetos desenvolvidos na UFSC - SIGPEX e Diretrizes de extensão universitária na resolução. ....	108
Quadro 8 - Categorias e subcategorias emergentes .....	110

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e BDTD, temporalidade 2014 - 2021 .....	82
Tabela 2 - PPCS Analisados .....	93
Tabela 3 - Projetos cadastrados no SIGPEX, temporalidade 2018 - 2021 .....	104

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, ASPECTOS SÓCIOS HISTÓRICOS E LEGAIS .....</b>	<b>22</b>
1.1. O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO .....	23
1.2. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O CAMINHO EM CONSTRUÇÃO, CONTEXTOS, LEGISLAÇÕES .....	30
<b>CAPÍTULO 2. A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO .....</b>	<b>37</b>
2.1. E O QUE É A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO? .....	38
2.2. COMPREENSÃO DE CURRÍCULO .....	48
2.3. A CURRICULARIZAÇÃO NA UFSC E PPCS .....	52
<b>CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL APROXIMAÇÕES COM A EXTENSÃO DIALÓGICA E CRÍTICA.....</b>	<b>54</b>
3.1. CRISE SOCIOAMBIENTAL E BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	55
3.2. DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A EA NO ENSINO SUPERIOR .....	63
3.3. FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	66
3.4. POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL <i>CRÍTICA</i> .....	69
<b>CAPÍTULO 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>74</b>
4.1. A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO .....	74
4.2. A ANÁLISE DOCUMENTAL .....	76
4.3. A ANÁLISE DE DADOS – ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD).....	78
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>81</b>
5.1. A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM TESES E DISSERTAÇÕES –O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO .....	82
5.2. A CURRICULARIZAÇÃO NA UFSC E PPCS .....	93
5.3. SISTEMA INTEGRADO DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS DE PESQUISA E DE EXTENSÃO/SIGPEX – O MAPEAMENTO DE PROJETOS NA UFSC – CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO .....	103
5.4. ENTRELAÇANDO: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E EA - EM PPCS E SIGPEX .....	109
5.5 À GUIA DE CONCLUSÃO DAS DISCUSSÕES.....	116

**CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 117**  
**REFERÊNCIAS ..... 120**  
ANEXOS A - ..... 126

## APRESENTAÇÃO

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” – Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano, in: **Las palabras andantes?**, Eduardo Galeano, 1994.

Acredito ser importante situar a trajetória acadêmica e profissional para compreensão da origem e das mobilizações pessoais e sociais desta pesquisa. Graduei, em 2006, no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e compreender para que serve a educação, a escola e suas principais potencialidades e limitações tornou-se um importante objetivo como pesquisadora. Disciplinas como *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, *Políticas Públicas*, *Sociologia Geral*, *Organização Escolar* e *Filosofia da Educação* ampliaram minha visão de escola, educação e política e contribuíram para posicionar-me no mundo, para entender um pouco em que sociedade estamos vivendo e para compreender a importância do diálogo e do questionamento.

O trajeto que percorri na Graduação foi também elemento-chave, desde o início, das escolhas que fiz, relacionadas aos movimentos sociais e socioambientais, voltados para uma visão crítica de sociedade e educação. Realizei estágio curricular na Escola Municipal 24 de Junho, em Fraiburgo/SC, frequentadas por crianças do Assentamento Vitória da Conquista, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), experiência relevante pela relação próxima com as famílias, melhor compreensão da conjuntura do MST, a intensidade da vivência da teoria e da prática da Graduação neste contexto de vida e de escola.

Além disso, no período da Graduação participei de diversos processos formativos, leituras, cursos teóricos e práticos voltados à temática ambiental e social, bem como de grupos de debates, estudos e mutirões ambientais. Em *Pesquisa e Prática Pedagógica*, desenvolvi, como trabalho de curso, o estudo **Educação Ambiental: a sucata como um recurso didático**, focado nas dimensões da educação ambiental, educação infantil, desenvolvimento da criatividade na reutilização de resíduos sólidos e na criação do próprio brinquedo.

Após a Graduação, nos anos de 2007 a 2013, passei por diversas experiências profissionais significativas, pois pude relacionar e contrapor teoria e prática, vivenciar a educação e a escola, bem como seu funcionamento em diferentes contextos na área da

Educação. Atuei em Escolas Públicas, na Secretaria de Educação, na Educação Complementar não formal, no Instituto Federal Catarinense (IFC), e ainda em diferentes categorias profissionais, como Auxiliar de Ensino, Docente (Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos), Supervisora Escolar, Orientadora Educacional – assessoria pedagógica, Técnica em Assuntos Educacionais (mesmas atribuições do cargo de Pedagoga).

Por todo o caminho profissional, a sensibilização e a disseminação do cuidado com a natureza envolviam-me e desenvolvi projetos focados nas questões ambientais. Entretanto, compreendia as concepções de Educação Ambiental (EA) sem profundidade crítica, com uma visão romântica e pragmática que, hoje, considero uma possibilidade, porém, problemática. Esse assunto continua mobilizando meu estudo, assim como percebo seu desenvolvimento na academia e na sociedade.

Na UFSC, ingressei, em 2014/2, como Técnica em Assuntos Educacionais, inicialmente na Pró-Reitoria de Graduação, colaborando com a gestão do Programa Institucional de Apoio Pedagógico (PIAPE) e com Programa de Formação de Professores (PROFOR), dois programas importantes para a instituição, que têm como objetivo final contribuir com o ensino e aprendizagem de nossos estudantes e educadores.

Em 2015, fiz inscrição para uma oficina que seria oferecida no Espaço Interativo Sala Verde (SV), na própria universidade. O local tem como foco a educação socioambiental, atendendo à comunidade interna e externa, todas as faixas etárias, e está vinculado a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Diante disso, verifiquei na SV/UFSC a possibilidade de atuar e aprofundar os estudos em Educação Ambiental e estar em contato com a Extensão universitária, possivelmente com o Ensino e Pesquisa, portanto, mobilizei-me a solicitar remoção para trabalhar na SV.

Partindo da minha formação, pretendo discorrer, nesta proposta de pesquisa, sobre a Extensão e a Curricularização na universidade. Retomo este tema que, desde a Graduação, reconhecia a relevância pela relação que ele tem com a sociedade, podendo vivenciar a teoria e a prática atuando juntas. Fui bolsista de Extensão, durante o curso de Pedagogia, em dois projetos: em 2003, no Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA), que se trata de um projeto de Extensão Universitária desenvolvido em parceria com diversos cursos de graduação da UFSC e que atende crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). O projeto atendia a escolas externas à UFSC e realizava formação de pessoas interessadas nas temáticas: brincar, brinquedoteca, arquitetura, biblioteconomia, educação física-corpo e movimento. O segundo, em 2005, foi o Projeto Córdoba – intercâmbio envolvendo técnicos, professores e estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina e a

Universidad Nacional de Córdoba, através do Colégio de Aplicação e da Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, Acordo de Cooperação Acadêmico e Cultural Brasil/Argentina, um projeto coletivo e multidisciplinar, acadêmico-cultural, com foco na troca de experiências, o viver entre os povos – integrados, solidários e complementares.

Em 2013, já como servidora do Núcleo Pedagógico, no Instituto Federal Catarinense (IFC) de Videira, retomei o envolvimento com a Extensão, trabalhando o uso das tecnologias com idosos da comunidade. Atualmente estou na Sala Verde/UFSC, vinculada à PROEX. Este espaço interativo e colaborativo surgiu em 2005 de uma iniciativa multi-institucional, proposta no âmbito do Projeto Sala Verde do Ministério do Meio Ambiente, e realiza ações de educação ambiental e intervenções socioambientais para toda a comunidade. Para tanto, estas escolhas extensionistas foram feitas com base na satisfação em unir reflexões entre teoria e ações práticas transformadoras junto à sociedade.

Estas experiências estimularam uma visão de mundo mais crítica, possibilitando aprendizagens construtivas e transformadoras. Embora, na minha trajetória, tenha me familiarizado com a Extensão, compreendo que muitas vezes ela é desconhecida por muitas pessoas graduandas e egressas da universidade, bem como por servidores técnico-administrativos/ técnicos e docentes. Por isso, destaco aqui a necessidade de compreensão, contextualização, esclarecimentos e problematização sobre as concepções de Extensão e sua curricularização.

A vivência na Sala Verde/UFSC suscitou inquietações sobre o processo da educação ambiental na UFSC, as abordagens utilizadas e os paradoxos conceituais entre EA Conservadora/Pragmática e EA Crítica/Transformadora/Emancipatória. Também despertou curiosidade quanto às concepções de extensão, ao processo dialógico entre o Ensino, Pesquisa e Extensão e, ainda, quanto às compreensões teóricas e práticas desse tripé, entendido como indissociável, principalmente, diante da exigência da Curricularização da Extensão.

Por fim, para esclarecimento a respeito do caminhar da proposta de pesquisa, o pré-projeto foi submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica em 2019, entretanto, questões como: licença maternidade; luto por falecimento do meu pai; mudança na rotina dos estudos e da pesquisa por causa da Pandemia de Covid-19, que nos impôs conciliar tanto os estudos quanto o trabalho na modalidade *homeoffice*, com toda a dinâmica que uma casa com crianças exige; acesso à Biblioteca Universitária e encontros entre pares limitados em vista dos distanciamentos sociais, refletiram no desenvolvimento desta pesquisa, prolongando o tempo desta investigação.

## INTRODUÇÃO

(...) “O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. (Freire, 1983)

No conhecido tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, das instituições de ensino superior, a definição da inseparabilidade está apontada na Constituição de 1988, quando estabelece a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207). Mas, será que na prática isso acontece de forma integrada? Podemos dizer que ora aparecem dissociados, ora integrados, sendo comum o exercício somente do ensino, ou do ensino e pesquisa, porém, poucas vezes exerce-se aquilo que a legislação prevê, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Mas e quando aparece somente a Extensão isolada?

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) reforça a importância da indissociabilidade entre os eixos, o que pode ser constatado na Resolução Normativa Nº 88/2016/CUn, no art. 1º:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e outros setores da sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2016, p. 2).

A Extensão Universitária é, portanto, uma das funções sociais da Universidade tem entre os objetivos promover transformação social, da sociedade e da comunidade acadêmica, concordamos com Santos (2008) quando afirma que:

“A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de fato, transformá-lo numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.(...) (SANTOS, 2008, p.52).

Acreditamos que o cenário universitário brasileiro terá impactos com as modificações das normativas da Extensão, pois, após longos anos de debates, de fóruns

temáticos nas universidades e das alterações legislativas, implementa-se a exigência legislativa do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: a inserção da Extensão no currículo dos cursos de Graduação, o que trará novos significados. Compreendemos, evidentemente, que nem toda legislação traz contribuições sociais adequadas, muitas vezes elas acontecem verticalmente, a partir de imposições. Entretanto, a partir do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEX, podemos considerar que há um avanço e uma construção dialógica através de um coletivo de representantes das universidades. Consideramos como perspectiva uma Universidade dialógica propondo resistência a um ensino, pesquisa e extensão não dialógicos, descontextualizados e mercadológicos.

Formalmente, as orientações sobre a incorporação da Extensão no currículo já haviam sido mencionadas no PNE 2001-2010, embora com fragilidades. A exigência da Legislação, com ênfase na Curricularização da Extensão, do mesmo modo como o Ensino e a Pesquisa estão incorporados nos currículos, aparece no PNE 2014-2024, na Lei das Diretrizes e Bases 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior, no Plano Nacional de Extensão e na Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a qual estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014.

O PNE apresenta diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para um período de dez anos. Entre as metas que se referem ao Ensino Superior, a meta número 12 destaca que devemos aumentar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas. Em conformidade com isso, coloca como estratégia a necessidade de os currículos dos cursos serem atualizados para integrar a Extensão e para garantir que 10% (dez por cento) da carga horária total corresponda às ações de Extensão, dando prioridade às áreas de relevância social (PNE, Meta 12.7) (BRASIL, Lei 13.005, 2014).

A Política Nacional de Extensão Universitária prevê quais áreas temáticas nortearão a sistematização das ações de Extensão universitárias, correspondentes à política social. São elas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho e Meio Ambiente. Na Resolução (CNE/CES nº7/2018), art. 6º, estruturam-se a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, no

item III, destacando a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, principalmente as áreas de política social citadas acima, em conformidade com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena.

Neste trabalho, a área política social que desenvolvemos problematizou questões voltadas ao âmbito do Meio Ambiente, especificamente da Educação Ambiental (EA). Compreende-se, portanto, a proximidade entre Extensão Universitária e EA através de aspectos de proximidade, constituídas por questões como: diálogo, autonomia, criticidade, emancipação e transformação social, protagonismo, superação da opressão nas relações, desafios sociais e ambientais.

Analisar questões ambientais exige compreensão da sociedade que estamos inseridos, uma vez que, ao falar em crise ambiental, torna-se importante a reflexão: é uma crise epistemológica, ecológica/da natureza, social ou econômica? A problemática da (in)sustentabilidade ambiental exige entendimento da existência de uma crise epistemológica, que muitas vezes não associa o indissociável, questões sócio-históricas, ambientais e econômicas. Para Leff, a crise ambiental pode ser compreendida como “a primeira crise do mundo real produzida pelo desconhecimento do conhecimento” (2006, p. 294). Ainda segundo o autor:

A crise ambiental é um efeito do conhecido – verdadeiro ou falso do real, da matéria, do mundo. É uma crise das formas de compreensão do mundo a partir do momento em que o homem surge como um animal habitado pela linguagem, que faz com que a história humana se separe da história natural, que seja uma história do significado e do sentido atribuído pelas palavras às coisas e que gera as estratégias de poder na teoria e no saber que resolveram o real para forjar o sistema mundo moderno. (LEFF, 2006, p. 16).

A situação ambiental é emergente no mundo, vivemos uma crise planetária, tema que necessita ser refletido, estudado e dialogado constantemente. Apoiando-nos em Leff (2001), a questão ambiental é eminentemente social, gerada e atravessada no conjunto de processos sociais. Desse modo, a Universidade, responsável por espaço social e propulsora de conhecimento, de desenvolvimento profissional e pessoal, diante de sua função social, articulada a uma postura democrática e emancipatória, deve enfatizar a discussão ambiental, abrangendo a temática na gestão, Ensino, Pesquisa e Extensão, inspirando e mobilizando a transformação da sociedade. Portanto, a educação ambiental no ensino superior, sendo ela transversal, deve perpassar todo o fazer universitário.

A Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) indica que a EA deve

ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. Temos, no Brasil, algumas políticas de EA que auxiliam a nortear o diálogo, análises teóricas e as ações. Citada anteriormente, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi promulgada pela Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e regulamentada pelo decreto Nº 4.281 de 25/06/2002. Além disso, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), instituído pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), em 2005, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - Resolução CNE Nº 2 de 15/06/2012, são legislações em vigor e relevantes para este estudo.

Quanto à perspectiva em que nos apoiamos para dialogar, nosso foco está na EA Crítica e na Extensão Universitária dialógica, crítica, formativa, popular e transformadora, capazes de atuar na problematização desta sociedade de consumo por meio da consciência crítica, concebendo novos conceitos e percepções sobre meio natural, social e político, emancipatória e popular, pois relacionam-se com a formação e a prática para a cidadania.

Na direção da educação ambiental crítica, auxiliando a superar a visão ingênua e simplista disseminada por diversos meios, temos Guimarães (2004) que faz um relato sobre como ressignificar a própria educação ambiental crítica. Ele entende a necessidade de diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade socioambiental.

Assim, a partir do exposto, o **problema de pesquisa** que direcionou este trabalho foi: *quais visões de Curricularização da Extensão estão presentes nos PPCs de cursos de Graduação da UFSC com ações voltadas para a Educação Ambiental?*

Para desenvolver a pesquisa com a proposta de responder ao problema definimos, como **objetivo geral**, levantar e discutir a Curricularização da Extensão nos PPCs de cursos de Graduação da UFSC e as ações de Educação Ambiental. E como **objetivos específicos**, temos:

- Refletir as diferentes concepções e características sobre Curricularização da Extensão, registrados nos PPCS aprovados da UFSC;
- Problematizar tendências de EA presentes nos PPCs de cursos de Graduação da UFSC;
- Discutir as diferentes visões sobre a relação entre ensino/EA e Extensão presentes PPCs dos cursos de Graduação e analisar se existe relação com projetos de EA registrados Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão (SIGPEX/UFSC).

Para realização do trabalho, foram selecionadas três produções acadêmicas, duas dissertações e uma tese, a fim de compreender as discussões e argumentos sobre a Curricularização da Extensão; e sete PPCs aprovados na UFSC articulados com a EA. Além disso, buscamos dialogar com autoras(es) que contribuem para a compreensão e problematização da Universidade, Extensão Universitária e sua Curricularização e EA. Sobre a Universidade, buscamos as contribuições de Boaventura de Souza Santos e Marilena Chauí; História da extensão universitária, em Ana Luiza L. Sousa, Maria das Dores Pimentel Nogueira, Vanilda Pereira Paiva, Mauro Roberto Gurgel, documentos do Fórum de Pró-Reitores da Extensão da Universidades Públicas Brasileiras FORPROEX, dentre outros. Para compreender os conceitos de “Extensão”, apoiamos-nos em Moacir Gadotti, Paulo Freire e Boaventura de S. Santos, documentos do FORPROEX, e outros. Para dialogar sobre currículo, Tomaz Tadeu da Silva e Neli Quadros Brito; e, finalmente, para auxiliar a reflexão em EA, recorreremos a Paula Brugger, Isabel Cristina de Moura Carvalho, Genebaldo Freire Dias, Mauro Guimarães, Philippe Pomier Layrargues, Enrique Leff, Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Marcos Reigota, Lucie Sauvè e Juliana Torres.

O desenvolvimento da discussão das temáticas que envolvem a pesquisa está estruturado em cinco capítulos.

No primeiro, **Extensão Universitária e aspectos sócio-históricos e normativos** abordamos a questão da Extensão Universitária, apresentamos brevemente o contexto Universitário Federal – o Ensino Superior – ontem, hoje e amanhã, bem como tecemos reflexões sobre o tripé indissociável Ensino, Pesquisa e Extensão. Dentro desse capítulo, também analisamos o caminho construído da Extensão até o momento, contextos e legislações.

No segundo capítulo, **A Curricularização da Extensão**, refletimos sobre esse processo de curricularização, as concepções de Extensão Universitária e as teorias de Currículo, com atenção especial ao contexto da UFSC e seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

No terceiro capítulo, **Educação Ambiental: aproximações com a Extensão dialógica e crítica**, nosso foco está nas Concepções de EA; a crise socioambiental e breve história da EA; os registros que orientam a EA no Ensino Superior, bem como a EA no PDI da UFSC; os fundamentos da EA e a dimensão de educação ambiental crítica. Discutimos também, a relação epistemológica entre Extensão Universitária e EA.

No quarto capítulo, **Aspectos Metodológicos**, detalhamos como construímos esta

pesquisa, a identificação da pesquisa qualitativa e documental e a Análise Textual Discursiva (ATD) como forma de analisar o corpus. Por fim, no quinto e último capítulo, **Resultados e Discussão**, apresentamos os resultados e discutimos os materiais analisados. Tratamos também dos dados obtidos através das teses e dissertações e da Curricularização da Extensão em pesquisas acadêmicas (Teses e Dissertações – T&D). Discorreremos também sobre a curricularização na UFSC, nos PPCS aprovados, as compreensões de extensão nos PPCs e nos projetos do SIGPEX.

## CAPÍTULO 1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, ASPECTOS SÓCIOS HISTÓRICOS E LEGAIS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. (Paulo Freire, 1997).

Pensar a Extensão Universitária exige compreender o caminhar e o contexto universitário. Na atualidade, discutir a importância da universidade e sua relação com a sociedade torna-se primordial para a valorização desse espaço e para a produção do conhecimento acadêmico que tenha significado e respaldo social. Sobre esse entrelaçamento entre universidade e sociedade, Chauí (2003) explica que:

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a **universidade pública sempre foi uma instituição social**, isto é, **uma ação social**, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Em outras palavras, sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma **instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber**: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora. Por outro lado, a **contradição entre o ideal democrático de**

**igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes** obrigou a universidade a tomar posição diante do ideal socialista. (CHAUI, 2003, p. 5, grifo nosso)

Neste capítulo, refletiremos sobre a Universidade Pública, bem como sobre suas funções sociais desempenhadas historicamente e sua relevância na sociedade, seu processo de transformação e sobre o princípio da indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão. Na sequência, discutiremos a Extensão Universitária, seu surgimento, contextos históricos em que ela se insere e as principais legislações.

### 1.1. O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Como se deu o nascimento do Ensino Superior e das Universidades no Brasil? Que função social desempenhou em momentos históricos relevantes para o país? A partir dessas questões, pretendemos compreender brevemente o percurso histórico desta instituição social, sua origem e ponderações sobre os contextos. Trazemos os períodos históricos marcantes, e quando abordamos as questões históricas da extensão, percebemos inter-relacionadas às concepções de extensão universitária com os diversos contextos universitários. Além disso, torna-se importante discutir a crise das Universidades Públicas.

Segundo Wanderley (2003), a universidade trata-se de uma instituição social criada na Idade Média, cujo objetivo é formar, sistemática e organizadamente, os profissionais, os técnicos e os intelectuais, de acordo com as necessidades de cada sociedade em que ela se insira. Isto é: uma instituição que tem como finalidades o ensino articulado com a pesquisa; a formação de profissionais para as diversas carreiras; e a extensão universitária ou cultural. De acordo com Rossato (2005), na América Latina, até o final do século XVIII, foram criadas dezenove universidades e, no século XIX, mais trinta e uma instituições. Durante esse período, exceto o Brasil, quase todos os países latino-americanos possuíam uma ou mais universidades. Segundo Neto (2011), a Real Pontifícia Universidade do México e a Universidade de São Marcos, em Lima (Peru), fundadas em 1551, e a Universidade de Córdoba (Argentina), em 1621, são algumas das mais antigas instituições de ensino que as Américas conhecem.

Já no Brasil, Cunha (2010) situa que a oferta do Ensino Superior iniciou-se em 1550 com os jesuítas, na Bahia (sede do Governo Geral), ocorrendo, porém, de forma isolada, sem uma política educacional proposta pelo Estado. Os jesuítas fundaram 17 colégios que ofereciam o ensino das primeiras letras, o ensino secundário e, em alguns, o ensino superior

em Artes e Teologia. Ainda de forma isolada, foram criados e oferecidos cursos superiores no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará.

As primeiras políticas direcionadas à educação superior iniciaram-se em 1808, seguindo até 1889, e as primeiras universidades foram instituídas apenas na década de 30 do século XX. De acordo com Fávero (1980), foi tardio o surgimento das faculdades e universidades no Brasil se comparado a Europa, por exemplo. A autora destaca que a primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, foi fundada por decreto no ano de 1920, a partir da junção administrativa de faculdades já existentes, conservando a função de orientação meramente profissional dos cursos, a compartimentalização de faculdades, a estrutura de poder apoiada na cátedra, o caráter elitista do ensino. Assim, a universidade permaneceu alheia às necessidades da maior parte da população brasileira e não promoveu o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Segundo Sampaio (1991), o modelo de ensino empregado manteve-se quase inalterado até o século XIX, quando algumas mudanças passaram a dar destaque à formação tecnológica. Para a autora, esse período, num contexto maior, define, de maneira geral, os períodos de mudanças no formato do sistema de ensino superior ao longo dos anos de existência. Em 1808, destaca-se a transmigração da corte portuguesa e o Brasil elevando-se à condição de Reino; em 1898, ano da Proclamação da República e da nova Carta Constitucional; 1930 marca o fim da República Velha com o regime de Getúlio Vargas, que dura até 1945; em 1968, o regime militar iniciado em 1964 e com o Ato Institucional nº 5, em 1968, retirando da sociedade sua possibilidade de representação democrática. Finalmente em 1985, a eleição de um presidente civil.

Quadro 1 - Ensino Superior, Universidades e seus períodos e contextos marcantes no Brasil.

<b>Período</b>	<b>Contexto histórico</b>
<b>1808 - 1889</b>	Período monárquico; Exclusiva decisão da Coroa Portuguesa; Criação de escolas superiores autônomas; Função Social – Formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos.
<b>1889 – 1930</b>	Primeira República; Escolas superiores autônomas; Formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite continuava como função formativa. Com a proclamação da República, a nova Constituição descentralizou o ensino superior e permitiu a criação de novas instituições pelas demais instâncias, ao lado das escolas federais, com o surgimento de oferta tanto pública (estaduais ou municipais), quanto privada. As instituições católicas buscavam oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro lado, iniciativas de elites locais se dedicaram em dotar os seus estados de estabelecimentos de ensino superior. A diversificação do sistema que marca até hoje o ensino superior brasileiro surge aqui: instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais.

<b>1930 - 1945</b>	Estado Novo; Fundadas as primeiras universidades do país; Governo autoritário de Getúlio Vargas, encerrando com a queda desse governo.
<b>1945 - 1964</b>	Ampliação do número de universidades públicas; Redemocratização do país.
<b>1964 - 1985</b>	Novo período autoritário, Regime Militar. O modelo de universidade é reformado e o sistema privado desenvolve-se aceleradamente. Lei 5540/68 fixou normas de organização e funcionamento do ES.
<b>1985 - 1995</b>	Processo de redemocratização gradual do país, marcado pela Constituição Federal (CF) de 1988
<b>1995 - 2002</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 promovem transformações importantes nas políticas econômicas e educacionais.
<b>2003- 2014</b>	A democratização e expansão da educação superior no país.

Fonte: Dados extraídos de SAMPAIO (1991), FÁVERO (2006) e MEC (2014).

Conforme o MEC, até 1960, o Sistema Educacional Brasileiro era o modelo que regia os sistemas educacionais em nível estadual e municipal. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia, com consequente diminuição da centralidade do MEC. A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB da educação superior, ao assegurar autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas (MEC, 2017).

Consideramos questionável a colocação acima apresentada pelo MEC, neste momento essencialmente, quanto a valorização do ensino universitário privado em detrimento do público. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), existe consenso entre pesquisadores deste período que, embora seja uma legislação reformista ampla, a política educacional do regime militar apoiou-se principalmente nas leis 5.540/68 - que reformou o ensino superior. Assim, relativizando a importância das negociações **MEC-USAID**<sup>1</sup> (Agência para o Desenvolvimento Internacional) na definição das diretrizes da educação brasileira, a legislação educacional do Regime Militar não transpôs suas recomendações. Quanto ao ensino superior, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) esclarecem que a política educacional proporcionou antagonismos: por um lado, a expansão da oferta pública, com a disseminação de universidades federais em diversos estados Brasileiros. Por outro, ao considerar possível a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior, favoreceu seu crescimento indiscriminado por todo o país e sem o controle governamental. As autoras

<sup>1</sup> Saviani (2012) ressalta a influência pedagógica tecnicista na década de 1970 com a Ditadura Civil-Militar no Brasil, a orientação era inspirada na assessoria estadunidense através dos acordos MEC/Usaid, centrados nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade.

lembram que na década de 1990, a rede particular de ensino superior atendia a 66,97% dos alunos, restando à oficial 33,03%.

Sobre a Lei 5.540/68, as autoras complementam:

A Lei 5.540 talvez tenha sido um dos mais contraditórios empreendimentos do regime militar. Promoveu uma reforma no ensino superior brasileiro, extinguiu a cátedra - suprimindo o que se considerava ser o bastião do pensamento e do comportamento conservadores na universidade, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, criou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório. Uma outra mudança substantiva se efetivou, ainda, em relação ao modelo de 1931: foi implementada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No regime anterior, essa ideia não estava claramente presente, mas havia referência à pesquisa e ao ensino como tarefas do professor catedrático, para o que era agraciado com contrato de dedicação integral. (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 37)

Até o presente momento, as Universidades são amparadas e regulamentadas pela CF/1988 e LDB/1996, juntamente com decretos, regulamentos e portarias complementares. Conforme o MEC (2014), o ensino superior passou por um processo de democratização e expansão no país no período de 2003 a 2014, com diversas políticas de expansão, arquitetura, reestruturação pedagógica, e de acesso e permanência estudantil. Contudo, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 96), as reformas exercem pressão sobre as universidades públicas com a imposição de aumento de matrículas, enquanto proíbe concursos para contratação de docentes, força a ampliação da carga didática em detrimento da pesquisa – uma das consequências da GED (Gratificação de Estímulo à Docência). Sob outro enfoque, elas consideram que, ao incentivar a dedicação às atividades de Extensão, elas podem ser transformadas em complemento salarial para muitos docentes e em incentivo à privatização das universidades públicas. Isso nos leva a problematizar se a temática da Curricularização da Extensão pode ser entendida como um perigo para as universidades, ao ser utilizada para complemento salarial e forma de privatizar a universidade pública.

O contraponto seria, com a Curricularização da Extensão, diminuir o problema da possibilidade de privatizar a universidade pública e o complemento salarial do docente. Focar na Extensão dentro de uma concepção dialógica crítica, transformadora, de formação em contexto para o estudante, evita atravessamentos no entendimento e prática da Extensão. Considerando a questão da obrigatoriedade da Extensão, garantida por meio de legislação,

entendemos como uma conquista histórica do FORPROEX, uma vez que valorizar a Extensão universitária é buscar uma universidade com comprometimento social.

Fávero (2006) questiona por que, no início do século XXI, ainda permanece a preocupação em debater a universidade no Brasil, sua história e seus dilemas. Conforme infere a autora, alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira, uma vez que fora criada para atender às necessidades de uma minoria, as elites, e planejada como um bem cultural, sem uma definição clara, no sentido de que deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento, a fim de responder às necessidades sociais mais amplas, compreendida como característica do conhecimento científico e sem a falácia de respostas prontas. Acreditamos que é necessário compreender o momento político da sociedade para compreender a Universidade Pública hoje, a qual, para Chauí (2003), como instituição social diferenciada e autônoma, só é possível em um Estado republicano e democrático. Dessa maneira, poderíamos supor que, em última instância, a universidade, mais do que definida pela organização da sociedade e do Estado, seria antes uma representação deles. A partir desse olhar, Chauí (2003) afirma que, se a Universidade, sendo uma instituição social de autonomia intelectual, ela deve se colocar em posição de questionar e refletir sobre o Estado e a sociedade.

Ao delinear setores que compõem o Estado, Educação, Saúde e Cultura foram postos entre os setores de serviços não exclusivos do Estado. Para a Educação, isso significou que ela deixa de ser concebida como um direito e passa a ser considerada um serviço, deixando de ser um serviço exclusivamente público, podendo ser privado ou privatizado. Assim, a reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social.

A distinção entre instituição social e organização social é de inspiração frankfurtiana. Segundo Chauí (2003), a instituição social aspira à universalidade, enquanto a organização tem na eficácia e no sucesso sua especificidade. Portanto, a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, e a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Posto isso, para vislumbrarmos uma universidade pública pela perspectiva de instituição social, o Estado deve considerar a Educação um investimento social e político, sendo ela um direito, não vista como um serviço e privilegiando apenas alguns.

Ainda buscando compreender situações conflitantes entre universidade, sociedade e Estado, Santos (1997) elucida que a universidade confronta-se com uma situação complexa: exigências cada vez maiores por parte da sociedade e, ao mesmo tempo, cada vez mais restritas às políticas de financiamento das suas atividades pelo Estado. Tais questões parecem ser estruturais e de conjuntura, associadas à rigidez funcional e organizacional. Para Santos (1997), as causas profundas das contradições da crise da universidade localizam-se em três pontos: crise da hegemonia, crise de legitimidade e a crise institucional.

A crise da hegemonia seria a contradição entre os conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, quando uma condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A crise de hegemonia pode acontecer na medida em que a incapacidade de desempenhar funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos ou o Estado a procurar caminhos alternativos. Nesse sentido, está a importância de buscar a articulação entre cultura-objeto e cultura-sujeito na Universidade. A crise da legitimidade, considerada uma contradição entre a hierarquização e a democratização, acontece quando uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita, ou seja, a universidade passa por esse momento quando seus objetivos e finalidades, não estão socialmente reconhecidos e valorizados. A crise institucional, uma contradição entre a autonomia institucional e produtividade social, apresenta-se quando uma condição social estável e autossustentada deixa de garantir os pressupostos que asseguram sua reprodução, então, impõem-se modelos organizacionais tidos como eficientes de outras organizações. Assim, é necessário compreender que a Universidade não é detentora da produção de conhecimento, é fundamental considerar e reconhecer o saber popular.

Podemos relacionar a crise de legitimidade com a situação vivida pela ciência nas políticas de governo na atualidade no Brasil, em que a Universidade é questionada a respeito de sua condição social e validade. Já a crise institucional apresenta-se no impacto financeiro causado pelo baixo investimento na Educação, induzindo a instituição social a terceirizar serviços públicos. Desse modo, enfrentar as contradições existentes entre universidade, sociedade e Estado torna-se necessidade vital dessas instituições sociais.

Santos (2008, p. 45) afirma que as transformações no decorrer dos anos foram profundas e, embora tenha prevalecido a mercadorização da educação superior, não se limitaram a isso, pois houve transformações que compreenderam renovações de conhecimento e de seus processos e a contextualização social do conhecimento. Entretanto, não se pode enfrentar o novo contrapondo-o ao que existiu; é preciso questioná-lo a partir da

compreensão do que existiu, ou seja, sem negar os fatos e os percursos históricos. A partir disso, é possível promover alternativas de Pesquisa, Ensino, Extensão e de gestão a fim de indicar a democratização da instituição pública, para buscar a contribuição da universidade para a solução coletiva de problemas sociais, nacionais e globais.

Segundo Santos (2008) a Universidade sofreu desgaste na sua hegemonia, resultante das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que, por um lado, mudaram as relações entre conhecimento e informação e, por outro, possibilitaram mudanças nas questões de formação e cidadania. Santos (2008) ratifica que as reformas devem partir da constatação da perda de hegemonia e concentrar-se na questão da legitimidade. Com base no autor, devemos lutar pela definição de Universidade, as reformas devem partir da inferência de que, no século XXI, só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Reconstruir a legitimidade vai ser cada vez mais exigente e a reforma da universidade deve centrar-se em cinco áreas de ação: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes, universidade e escola pública.

Nesse contexto de reconquista da legitimidade, Santos (2008) destaca que as áreas de atuação, avaliação crítica do acesso e dos obstáculos, e a discussão das áreas de Extensão e da ecologia de saberes devem incluir explicitamente o caráter colonial da universidade moderna. Isso porque a universidade não apenas participou da exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, a qual se estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. A democratização de acesso possibilita questionar a universidade no seu todo, não apenas quem a frequenta, mas também como os conhecimentos são transmitidos a quem frequenta. A pesquisa-ação e a ecologia de saberes são áreas de legitimação da universidade que transcendem a Extensão, uma vez que tanto atuam no nível desta como no nível de pesquisa e formação. Além disso, para o autor, para que a extensão cumpra seu papel é preciso evitar que ela promova atividades com o intuito de arrecadar recursos extras orçamentários; ao contrário, deve focar em dar voz aos grupos de excluídos e discriminados socialmente.

Considerando o posto por Santos, complementamos que a universidade, em sua função social ao longo da história, constituiu-se como espaço de produção de

conhecimento e desenvolvimento humano, o qual, como proposto por Chauí, deve estar articulado à visão democrática, emancipatória e suas potencialidades nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, estas são questões que podem contribuir para resgatar sua legitimidade no contexto brasileiro: o acesso e permanência na universidade, a relação educação básica e universidade, e a indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão.

Na aproximação da Universidade junto à sociedade, a Extensão é o condutor do diálogo nos mais diferentes âmbitos da sociedade e da conexão entre a Universidade e sociedade, uma vez que a Extensão possibilita superar a crise de legitimidade, promovendo e construindo políticas alternativas e de relevância social; a crise hegemônica por meio de encadeamento entre cultura-objeto e cultura-sujeito; e a crise institucional ao reconhecer que a universidade não tem exclusividade sobre a produção de conhecimento, considerando e reconhecendo o saber popular, a sua inteligência e profundidade.

## 1.2. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O CAMINHO EM CONSTRUÇÃO, CONTEXTOS, LEGISLAÇÕES

A maioria das pesquisas sobre Extensão Universitária sinaliza que, na América Latina e particularmente no Brasil, houve interferência mundial de duas tendências criadas no século XIX. São elas: os modelos europeu (cursos e conferências) e norte-americano (prestação de serviços). De acordo com Tavares (2001), a Extensão Universitária na Inglaterra, país berço do capitalismo e em meio à Revolução Industrial, surge com o objetivo de socializar o conhecimento universitário e suprir as demandas sociais e industriais. Nesse contexto, a Extensão assume a tarefa de instruir tecnicamente as camadas populares que não tinham acesso às universidades, suprimindo as demandas da indústria em crescimento, sendo assim entendida como prestação de serviços, impulsionada pelo crescimento industrial e qualificação profissional. Nos Estados Unidos, segundo Sousa (2010), Universidade inspira-se na Universidade Inglesa no quesito extensão rural e universitária, sendo realizada, como esclarece Gurgel (1986), para o desenvolvimento de comunidades, por meio de cursos, conferências e atividades variadas. Essas ações eram descentralizadas e aconteciam com a participação da população local, integrando Universidade e sociedade, portanto, esse modelo de Extensão também se caracterizava pela prestação de serviços e pelo assistencialismo.

Os modelos europeu (cursos e conferências) e norte-americano (prestação de serviços), segundo Sousa (2010), permaneceram por um tempo e pretendiam a implantação de

padrões internacionais no Brasil sem a apropriação do contexto local, ocorrendo apenas a imitação dos modelos, sem posicionamento crítico e sem analisar a cultura do país. Compreendemos que inspirar-se em modelos externos não traz impacto significativo quando se tem políticas e culturas diferentes, principalmente quando envolve questões de educação e sociedade.

O relatório do FORPROEX (2012) sinaliza que a Universidade Livre de São Paulo, criada em 1911, oferecia gratuitamente conferências e cursos de curta duração para a população de fora da universidade, influenciada pelo modelo europeu. Nogueira (2001) destaca que as ações na Universidade Popular, da Universidade Livre de São Paulo, tinha características políticas da extensão europeia, ou seja, o direcionamento das atividades de extensão eram para a prestação de serviços na área rural, estendendo a assistência técnica aos agricultores. Ocorreram ações de extensão também na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e na Escola Agrícola de Lavras, ambas em Minas Gerais, fundamentadas na extensão norte-americana.

Contudo, a primeira referência legal de Extensão Universitária, conforme o Parecer (CNE/CES nº: 608/2018), ocorreu no ano de 1931, na proposta que reformava o Ensino Superior. O Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, considerava que por meio do contato dos institutos de ensino superior com a sociedade, a Extensão Universitária promovia inspiração da universidade no meio social. Acreditava-se que, com a Extensão Universitária, os benefícios da realidade universitária chegariam a quem não estava diretamente associado à vida da universidade e elevaria, de modo eficaz, o nível de cultura geral da população. Então, Getúlio Vargas sancionou o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o qual estabelecia o Estatuto das Universidades Brasileiras.

As atividades relacionadas à Extensão Universitária são descritas no Estatuto das Universidades Brasileiras do ano 1931 e, segundo o Parecer (CNE/CES nº: 608/2018), art. 42, “A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário”. Na sequência, os incisos esclarecem que os cursos e conferências destinam-se à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, para solucionar problemas sociais ou propagar princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais. Além disso, o Decreto definiu e atribuiu uma diretriz à extensão universitária, no art. 109: “A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos em benefício do aperfeiçoamento individual e

coletivo”. Assim, o que se percebe, nas primeiras legislações, é a fragilidade dessa atividade, replicando o caráter utilitarista com propósito de transmitir o conhecimento produzido nas Universidades, e a compreensão da Extensão como estando a serviço dos interesses do Estado.

Depois da criação do Estatuto, outro momento relevante na história da Extensão Universitária brasileira é a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, instaurando a participação dos estudantes na sociedade por meio de trocas de conhecimentos e inspirando a elaboração do entendimento da Extensão ser dialógica e transformadora. Sousa (2010) considera que, somente em 1956, o movimento estudantil passou a adotar postura mais ativa na vida da sociedade brasileira. A UNE surge inspirada pelo movimento ocorrido na Argentina de 21 de junho de 1918, o Movimento de Córdoba, o qual foi idealizado e realizado pelos estudantes argentinos. Segundo Terán (1998, apud Neto, 2011, p.70) o Movimento Córdoba foi “dos movimentos de alcances continentais mais exitosos em todo o século XX, ao ponto de que se teve que esperar até a Revolução Cubana para encontrar outro movimento de impacto”.

De acordo com Sousa (2010), o Movimento de Córdoba é considerado marco na luta pela reforma das Universidades da América Latina e tinha o objetivo de transformá-las e mobilizar um maior comprometimento social destas instituições. Segundo Gurgel (1986), os integrantes desse movimento consideravam a extensão essencial para o fortalecimento da Universidade por preocupar-se com problemas sociais. Neto (2011) afirma que o desafio do movimento estudantil de Córdoba, defendido em seu Manifesto 1918, era planejar e construir uma universidade a partir da América Latina. Neto destaca que “a chamada Reforma de Córdoba é considerada um marco na história das universidades latino-americanas por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modelo de atuação renovado no ensino superior” (NETO, 2011, p. 64). Além do mais, os jovens universitários de Córdoba contrapunham-se ao “regime administrativo”, ao “método docente” e a “um conceito de autoridade”, uma vez que a universidade preservava um ensino dogmático, com a repetição tediosa dos programas e materiais didáticos, dificultando o desenvolvimento da ciência e a inclusão de “disciplinas modernas”; sua estrutura administrativa e seus processos fechados não consideravam os interesses dos estudantes e não autorizavam a participação estudantil nas instâncias deliberativas da Universidade.

De acordo com o Manifesto de Córdoba, os estudantes reivindicavam

“coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; **extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; universidade aberta ao povo**”. (NETO 2011, p. 69, grifo nosso)

Sousa (2010) considera que o Manifesto de Córdoba teve como importância enfatizar que a universidade é parte fundamental na transformação social das realidades locais, propondo, para a Extensão, a função de relacionar a universidade à sociedade, e pondo em discussão a missão social da Universidade. Isso proporcionou diálogos que possibilitaram uma Universidade mais crítica, construindo e mantendo um compromisso com a sociedade, na direção de seu desenvolvimento e da sua transformação. Os fundamentos do Manifesto de Córdoba entraram efetivamente no Brasil no momento em que os estudantes brasileiros resolveram lutar por uma Universidade a serviço do povo, defendendo universidades populares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/1961) que cita a Extensão uma vez, no art. 69, entendendo-a como cursos de especialização, aperfeiçoamento ou qualquer outro aberto a candidatos da comunidade, confirmando, assim, o caráter de cursos e conferências disposto à extensão universitária e deixando de expor avanços em termos de concepção ou objetivos, conforme o Estatuto de 1931. Esse período foi sinalizado por mobilização popular, reformas sociais e ações de extensão, que transitaram do enfoque da difusão do conhecimento para o de inserção na realidade socioeconômica, política e cultural do país, a fim de contribuir com a transformação social. Segundo Sousa (2010), nesse momento, não há inovações em relação ao ensino superior e a extensão universitária, e menos ainda no Primeiro Plano Nacional de Educação que foi elaborado em 1962.

Conforme o Parecer (CNE/CES nº: 608/2018), é promulgada Lei Básica da Reforma Universitária nº 252/1967, a qual determina que as universidades e instituições de ensino superior deverão estender as atividades de ensino e resultados de suas pesquisas à comunidade por meio de cursos e serviços. A Lei nº 5.540/1968, no art. 20, ratifica as disposições, contidas no Decreto-Lei nº 252/1967, e a universidade, que se dedicava com mais ênfase ao Ensino e à Pesquisa, deveria ampliar seu compromisso e prestar serviços à comunidade.

Entretanto, durante as ditaduras civis-militares em toda a América Latina, nas décadas de 60 e 70, os movimentos estudantis foram afrontados e a representação estudantil eliminada. O governo brasileiro propôs ações extensionistas, como o Projeto Rondon, criado

em 1966. Essas ações pretendiam envolver os estudantes universitários na vivência em comunidades rurais mais empobrecidas do país. Segundo Nogueira (2001), esses projetos, de concepção assistencialista, intencionavam o ideal de desenvolvimento e segurança nacional estimulado pelo governo militar, sendo os alunos apenas executores. Assim, com o Regime Militar de 1964, a Extensão brasileira assume a concepção assistencialista e se incorpora ao ideal de desenvolvimento de segurança do território nacional. Os movimentos estudantis mantinham sua atuação, realizando atividades extensionistas desvinculadas da instituição universitária, visto que haviam sido suprimidas atuações ligadas às Universidades, por conta da Ditadura Militar. Naquele momento, a UNE entra para a clandestinidade, dando ênfase às atividades de combate ao governo, principalmente no que se referia à educação. Os estudantes foram contra o acordo MEC-USAID, que tinha propósitos de desnacionalização do ensino brasileiro, e contra a reforma universitária de 1968, porém, diante das perseguições, foram cada vez mais reprimidos. Nogueira (2001, p.59) afirma que a UNE propunha uma atuação que levasse o “estudante a participar da vida social das comunidades, propiciando a troca de experiências”. Mais tarde, os princípios da UNE de participação na vida social das comunidades e as trocas nas relações, influenciaram uma nova concepção de Extensão Universitária como dialógica.

No final dos anos 1970 até meados de 1980, muitos movimentos populares e organizações não-governamentais e sindicais reanimaram a Extensão Universitária na proposta da Educação Popular, levando o Ministério da Educação a buscar maneiras para a criação de comissões específicas, a fim de fortalecer e institucionalizar a Extensão Universitária. Apresenta-se como destaque a criação da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), extinta em 1979, que elaborou o Plano de Trabalho da Extensão Universitária, influenciado pelos propósitos de Paulo Freire. A Extensão Universitária definiu-se, então, como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com o sentido de troca de saberes acadêmico e popular.

Com o enfraquecimento das ditaduras civis-militares em toda a América Latina, de acordo com o Parecer (CNE/CES nº: 608/2018), na década de 80 destaca-se o ressurgimento dos movimentos sociais. Nesse contexto, o debate sobre Extensão Universitária ganhou atenção especial no meio universitário e, em 1987, na Universidade de Brasília (UnB), aconteceu o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Naquele momento, criou-se o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das

Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e deliberou-se sobre a institucionalização da Extensão e definições sobre o conceito de Extensão Universitária.

Para o FORPROEX, a Extensão, com um trabalho interdisciplinar, favorece um panorama integrado do social e acadêmico com a comunidade. Em 1987, a Extensão foi definida como:

o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

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

Posteriormente, em 1988, a Constituição Federal (CF/1988) reconhece e confirma o princípio de “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, no art. 207. Anos mais tarde, na Lei das Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996), a Extensão Universitária é concebida como finalidade da Educação Superior e no art. 43, inciso VI, prevê que se deve “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”. O inciso VII estabelece que se deve “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”, e, no art. 44, inciso IV, entende-se “como cursos e programas de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino”.

Levando em conta a cronologia dos momentos que consideramos pertinentes, o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), aprovou em 1998 e publicou em 1999, o Plano Nacional de Extensão, institucionalizando a Extensão Universitária. Gadotti (2017) destaca que o Plano Nacional de Extensão Universitária estabelece as diretrizes para a Extensão Universitária e entende-a como uma via de mão-dupla. Para o autor, o FORPROEX, em 2001, vai além e define a

Extensão Universitária como uma atividade acadêmica que pode mudar o rumo da universidade brasileira e contribuir para a mudança da sociedade.

Segundo o Parecer (CNE/CES nº: 608/2018), o FORPROEX, por meio de políticas específicas e depois de mais de cinquenta anos de existência “legal” nas universidades brasileiras, leva a Extensão a superar o “Fazer de atividades” para tornar-se o lugar de críticas e debates nas instituições e na coletividade da representação de seu fórum, pela interação dialógica e comprometida com a transformação social.

Em 2001, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, para o período 2001-2010. Especialmente no que se refere à Educação Superior, dos vinte e três objetivos e metas, a Extensão está presente em quatro deles:

7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa; [...]

Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional;

Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão;

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (BRASIL, 2001).

Segundo Imperatore, Pedde e Imperatore (2015), porém, o Plano não passou de uma carta de intenções. O PNE 2001-2010 considerou a institucionalização da Extensão e previu créditos da Extensão para a Graduação, contudo, não foi efetivo em relação à sua curricularização e, concretamente, não mobilizou qualquer mudança nas universidades.

Em 2012, o FORPROEX (2012) atualizou a concepção de Extensão apontando como diretrizes que devem orientar as ações: a Interação Dialógica; a Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; a Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; o Impacto na formação do estudante; e o Impacto e Transformação Social. O FORPROEX defende uma Extensão Universitária capaz de promover uma interação transformadora entre universidade e sociedade, contudo, o caráter conservador e elitista ainda presente nas estruturas de algumas

universidades enfraquece a visão da Extensão Universitária, conforme afirma o FORPROEX (2012, p.14):

[...] o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das universidades públicas. Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. O mesmo descompasso é verificado quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Nesses aspectos, também em algumas universidades ou alguns departamentos, o preceito constitucional e a legislação referida à Extensão Universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica. (FORPROEX 2012, p.14)

Segundo Gadotti (2017), o debate que precedeu a luta pelo PNE-2014-2024, principalmente nas Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), provocou expectativa de uma nova configuração e revalorização da Extensão Universitária, fundamentada em práticas emancipadoras e superando a perspectiva centrada na difusão de conhecimento acadêmico para uma inserção maior na realidade social e política brasileira. O autor afirma que colocar a Extensão Universitária como uma forma de contribuir para a superação da crise da universidade tornou-se relevante neste caminho, e pontua:

[...] muitos veem na Extensão Universitária uma forma de responder à atual crise da universidade. É como se a Extensão Universitária pudesse iniciar um processo de transformação da universidade como um todo. A universidade que temos está muito centrada no ensino e na pesquisa e, por meio de um novo paradigma da Extensão Universitária, a própria universidade pudesse ganhar um novo sentido. A luta para garantir as conquistas do PNE tem estimulado muita gente a pensar numa visão emancipadora da Extensão Universitária no contexto da curricularização da Extensão instituída por ele. (GADOTTI, 2017, p. 3)

Sendo assim, para compreender este novo paradigma de Extensão Universitária, numa proposta emancipatória, como colocado por Gadotti (2017), abordaremos no próximo capítulo o que é a Curricularização da Extensão?

## **CAPÍTULO 2. A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO**

“O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.”  
(Paulo Freire, 1985)

Neste capítulo, nossa proposta é colocar em diálogo a Curricularização da Extensão, as concepções de Extensão Universitária e as teorias de Currículo. A partir disso, discutiremos as compreensões de curricularização na UFSC.

Sobre a curricularização, IMPERATORE (2019, p. 153) considera que

Curricularizar a extensão significa conceber um processo de aprendizagem que transcenda a mera transferência de conteúdos (ensino) e se reconfigure em conhecer para transformar, quer seja uma epistemologia crítico-dialética conexas a aprendizagens experienciais. Pressupõe, portanto, transcender o ato educativo a contextos, conflitos e demandas reais que afiancem a interlocução dialógica universidade/comunidade a partir do entrelaçamento de processos teóricos e práticos forjados na e pela práxis.

Essa reinvenção do currículo do Ensino Superior representa muitas possibilidades, propondo novos desafios, reflexões e questionamentos.

## 2.1. E O QUE É A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO?

A Curricularização da Extensão aparece como uma exigência legislativa, uma política pública, desde o PNE 2001-2011, mas teve realmente destaque apenas no PNE 2014-2024, mais especificamente na meta 12, a qual tem como objetivo elevar a taxa bruta de matrículas na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento). Para alcançar a meta 12, são descritas 21 estratégias, destacando a estratégia 12.7, a qual indica que deve-se “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014). Entretanto, ao elevar a taxa de matrículas, o PNE não prioriza o ensino público, equacionando maior percentual para o público em relação ao ensino privado, o que nos permite considerar como uma forma de direcionar para privatização. Além disso, existe a possibilidade de a Extensão ter sua concepção deturpada, passando a ser executada de forma vertical e reprodutivista, acontecendo por meio da exposição de conteúdo e sem a interação com a comunidade e reproduzindo conhecimentos dominantes. Ainda assim, acreditamos que a Curricularização da Extensão é uma forma de construir uma Universidade dialógica, impulsionando o diálogo

com a sociedade não como reparação social, e sim como Ensino, Pesquisa e Extensão transformadores e que tenham significado para a sociedade.

Para efetivar a curricularização, na Resolução CNE/CES nº7/2018, são apresentadas as diretrizes nacionais para a Extensão na Educação Superior Brasileira e, também, a regulamentação do que foi disposto na Meta 12.7, do PNE de 2014. O art. 3º afirma que a Extensão Universitária, na Educação Superior Brasileira, é atividade que faz parte da matriz curricular e da organização da pesquisa, portanto, acontece por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o Ensino e a Pesquisa. A resolução esclarece que a creditação curricular, entendida como a Curricularização da Extensão, expressa-se na adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) a fim de garantir um percentual mínimo na carga horária dos cursos para Extensão.

De acordo com o FORPROEX (2006) para materializar a Curricularização da Extensão, a construção e modificação dos currículos deve ser focada no impacto e transformação, na formação dos estudantes e ser elaborado ou revisado:

É, no entanto, essencial que, ao serem selecionadas para fazer parte do percurso curricular, as ações de extensão, como também as de pesquisa – instrumentos de diálogo e transformação na realidade – mantenham estreita vinculação com o núcleo epistemológico do curso, a partir do perfil do profissional delineado no projeto político-pedagógico. É importante que essas ações, no caso específico das de extensão, possibilitem ao estudante a vivência de experiências significativas que dêem aos mesmos condições de refletir sobre as grandes questões da atualidade e, a partir da experiência e dos conhecimentos produzidos e acumulados, construir uma formação compromissada com a realidade da população brasileira. (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX, 2006, p. 46-47).

Para Gadotti (2017), a Curricularização da Extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão na universidade, e, de outro, da indispensável relação da universidade com a sociedade, salientando o papel social da instituição, assim como a relevância social do Ensino e da Pesquisa. Trata-se de incorporar nos currículos a lógica da Extensão que possibilita o diálogo entre os saberes e conhecimentos disciplinares dos cursos universitários e as questões mais amplas que permeiam a sociedade. Diante desse contexto, torna-se um desafio as concepções a serem consideradas e praticadas, uma vez que ainda persiste uma enorme variação teórica sobre o conceito de Extensão Universitária. Por isso, esclarecer o que entendemos por Extensão é fundamental para caminhar no sentido de uma necessária reforma da universidade e para a radicalização da democracia.

Para tanto, retomamos o diálogo sobre as concepções de Extensão construídas ao longo do movimento histórico da Educação Superior no Brasil. Diferentes concepções/conceitos sobre extensão foram compreendidos ao longo da história das universidades públicas. Sousa (2010) destaca concepções de diferentes narradores: os Discentes, com o Movimento Estudantil; o Estado, representado pelo MEC e a legislação, e as Universidades.

Quadro 2 - Aproximação entre contextos Universidade e Extensão e concepções.

<b>Período</b>	<b>Contexto Universidades</b>	<b>Contexto Extensão</b>	<b>Concepções de Extensão em destaque</b>
<b>1808 - 1889</b>	Período monárquico; Exclusiva decisão da Coroa Portuguesa; Função Social: Formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos.	Tiveram a interferência de duas tendências da extensão universitária mundial, criadas no século XIX, são: modelos europeu (cursos e conferências) e norte-americano (prestação de serviços).	Prestação de serviços.
<b>1889 - 1930</b>	Primeira República; Formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite continuava como função formativa.	Oferta gratuita de Extensão (não normalizadas); Universidade Livre de São Paulo, conferências e cursos de curta duração para a população de fora da Universidade, seguia modelo europeu. Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e na Agrícola de Lavras, em Minas Gerais, fundamentadas na extensão norte-americana. Reforma na Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918.	Mercantilista. Qualificação profissional.
<b>1930 - 1945</b>	Estado Novo; Fundadas as primeiras universidades do país; Governo autoritário de Getúlio Vargas, encerra com a queda deste governo.	As primeiras referências legais de Extensão Universitária. O governo de Getúlio Vargas, através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, estabelecia o Estatuto das Universidades Brasileiras. Criação da UNE em 1938, inspirada pelo movimento ocorrido na Argentina em 1918, o Movimento de Córdoba.	Política de

<b>1945 - 1964</b>	Ampliação do número de universidades públicas; Redemocratização do país.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/1961) cita a Extensão uma única vez, no art. 69, e entende como cursos de especialização, aperfeiçoamento ou qualquer outro aberto a candidatos da comunidade, o que confirma, pelo Estatuto de 1931, o caráter de cursos e conferências dispostos à extensão universitária, deixando de expor avanços e inovações em termos de concepção ou objetivo. Esse período foi sinalizado por mobilização popular, reformas sociais e ações de Extensão, que transitaram do enfoque da difusão do conhecimento para o de inserção na realidade socioeconômica, política e cultural do país, a fim de contribuir com a transformação social.	prestação de serviços.
<b>1964 - 1985</b>	Novo período autoritário, Regime Militar; O modelo de universidade é reformado e o sistema privado se desenvolve aceleradamente.	Nas ditaduras militares em toda a América Latina, nas décadas de 60 e 70, os movimentos estudantis foram afrontados e a representação estudantil suprimida. O governo propõe ações extensionistas, temos o exemplo do Projeto Rondon, criado em 1966. Com o regime militar de 1964, a extensão brasileira assume a concepção assistencialista e incorpora-se ao ideal de desenvolvimento de segurança do território nacional. A Lei nº 5.540/1968, Lei Básica da Reforma Universitária.	Prestação de serviços, assistencialismo e início da extensão dialógica.
<b>1985 - 1995</b>	Processo de redemocratização gradual do país; Constituição Federal (CF) de 1988	Com o enfraquecimento da ditadura militar em toda a América Latina, na década de 80, temos em destaque o ressurgimento dos movimentos sociais. A Extensão Universitária ganhou atenção especial no meio universitário e 1987 foi o marco da criação do FORPROEX. CF (1988) princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.	Prestação de serviços, Assistencialismo, e, Extensão dialógica em construção.
<b>1995 - 2002</b>	LDB de 1996 e por transformações importantes nas políticas econômicas e educacionais.	LDB de 1996 – a Extensão Universitária concebida como finalidade da educação superior. Plano Nacional de Extensão Universitária 1999.	Extensão dialógica em construção. Extensão Universitária – processo
<b>2003- 2014</b>	A democratização e expansão da educação superior no país.	PNE 2001-2011 – institucionalização da Extensão; previu créditos da Extensão para a Graduação, contudo, não foi efetivo em relação à curricularização.	educativo, cultural e científico, indissociável ao
<b>2014- 2020</b>		PNE 2014-2024 – delimita a curricularização. Resolução Nº 7, DE 18 de Dezembro de 2018 – Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimento o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014.	Ensino e a Pesquisa, relação transformadora - Universidade e Sociedade.

Fontes: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Na tabela apresentada, podemos relacionar a institucionalização das Universidades públicas, juntamente com os momentos históricos de crise, e verificar que a Extensão ganha visibilidade à medida em que a crise de legitimidade se agrava e eleva-se a importância da

Extensão associada aos momentos de participação social e redemocratização. A Extensão foi permeando legislações, ganhando visibilidade e, com isso, a construção do conceito e suas diretrizes tornaram-se melhor delimitadas na atualidade. Assim, o FORPROEX apresenta o conceito de Extensão Universitária:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX 2012, p. 28)

O conceito de Extensão para Freire (1983) seria a ação cultural ou uma extensão dialógica, no livro **Extensão ou comunicação** (1983), Freire analisa o problema da comunicação entre o técnico e o camponês, no processo de construção da nova sociedade agrária naquele tempo. Faz uma análise ampla do trabalho do agrônomo, chamado erroneamente "extensionista", como educador. Interessa ao autor ressaltar a tarefa do agrônomo junto aos camponeses (e com eles), a qual não se encontra corretamente indicada no conceito de "extensão". Freire defende que a Extensão acontece, nem de fora, nem de dentro, mas constitui-se pelo diálogo, com o conteúdo construído nas relações. O FORPROEX (2012) ratifica Freire quando compreende "a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade".

Freire (1983) descreveu, a partir da Linguística, o campo associativo do termo Extensão, criticando a postura frente ao entendimento das universidades:

Extensão	Transmissão
Extensão	Sujeito ativo (o que estende)
Extensão	Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
Extensão	Recipiente (do conteúdo)
Extensão	Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra atrás do muro àqueles que se encontram, além do muro, fora do muro. Daí que se fale em atividades extramuros.)
Extensão	Messianismo (por parte de quem estende)
Extensão	Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
Extensão	Inferioridade (de quem recebe)
Extensão	Mecanicismo (de quem estende)
Extensão	Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem). FREIRE, 1983, P. 12)

Para o autor, os termos usados para explicar "Extensão" remetem a ações que entendem o homem como objeto e negam a sua capacidade de transformação do mundo, bem

como rejeita a formação em processo e a produção do conhecimento por meio do diálogo e da “co-laboração”. Freire (1983) faz uma análise do termo “extensão” partindo do sentido linguístico da palavra, da teoria filosófica do conhecimento e do estudo de suas relações com o conceito de “invasão cultural”; coloca em confronto os conceitos de “extensão” e de “comunicação”, entendendo-os como antagônicos. O conceito de “extensão” abrange ações que transformam o camponês em objeto e negam-no como ser da transformação do mundo. O mesmo conceito substitui sua educação pela propaganda que vem de um mundo cultural de fora, pretendendo fazer dele um depósito que receba aquilo que o homem “superior” (o técnico) considera que o camponês deve aceitar para ser “moderno”, da mesma maneira que o homem “superior” é moderno. Conhecer não significa receber dócil e passivo aos conteúdos que outro lhe oferece ou impõe, uma vez que o conhecimento requer presença curiosa do sujeito em face do mundo, necessita de sua ação e da busca constante e transformadora da realidade, inventando e reinventando-a. Dessa forma, compreendemos que, para o autor, a ação educadora deve ser a de comunicação se quiser chegar ao homem e não ao ser abstrato, ao ser concreto compreendido em uma realidade histórica.

Além disso, Freire (1983) reflete sobre a conceituação da Extensão entendida como “invasão cultural”, ou seja, o conteúdo sendo levado para quem recebe passivamente esses conteúdos transmitidos. A comunicação de conhecimentos defendida constitui-se pelo diálogo e pelo conteúdo construído nas relações. Freire entende “ação cultural” como oposto a “invasão cultural” e, conforme Gadotti (2017, p. 5) elucida, “por cultura ele entende o que fazemos, como práxis, como ‘ação transformadora’ – transformar o meio natural em meio cultural – isto é, trabalho, seja ele material ou imaterial, social ou produtivo, manual ou intelectual”.

Freire (1983) detalha, entre as características da teoria antidialógica da ação, a invasão cultural. Toda invasão implica um sujeito que invade, ou seja, seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, privilegiando seu sistema de valores. Toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade, e, sendo um ato de conquista, necessita de mais conquista para permanecer. A manipulação e a conquista são expressões da invasão cultural e instrumentos para mantê-la, não ocorrendo no sentido da libertação, mas consideramos que ocorrem como modos de “domesticação”. De acordo com Freire (1983, p. 43), ao confrontar a teoria antidialógica, “o humanismo verdadeiro não pode aceitá-las em nome de coisa alguma, na medida em que ele se encontra a serviço do homem

concreto”. Para este humanismo, e que este seja autêntico, não podemos aceitar a domesticação, o caminho percorre-se pela dialogicidade, isto é,

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1983, p. 43).

Compreendemos, de acordo com Freire (1983), que, em qualquer situação, é a problematização do próprio conhecimento em relação à sua realidade, na qual ele é gerado e sobre a qual ele incide, que se pode melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. Isso porque a dialógica freireana vai além do encontro de dois sujeitos que procuram o saber e o significado do mundo e das coisas; trata-se é uma relação que se fortalece na práxis social transformadora. Como diz Freire (2020), dialogar vai além de trocar ideias por meio de palavras ocas, pois o diálogo que não encaminha para a transformação é mera verborragia, não existindo diálogo autêntico se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico.

Para Freire (2020), a teoria da ação dialógica apresenta algumas características: co-laboração, união, organização e síntese cultural. Enquanto na teoria da ação antidialógica, há conquista, ou seja, um sujeito conquista o outro, na teoria da ação dialógica, em co-laboração, os sujeitos encontram-se para a transformação do mundo. “O diálogo que é sempre a comunicação, funda a co-laboração” (FREIRE, 2020, p.228). A teoria antidialógica impõe aos dominados a divisão dos oprimidos para manter a opressão; na dialógica, ao contrário a liderança esforça-se para a união dos oprimidos entre si e deles com ela para a libertação. A manipulação serve à conquista na teoria antidialógica, enquanto a organização das massas populares coloca-se na dialógica, negando o autoritarismo e a licenciosidade, para afirmar a autoridade e a liberdade. Na invasão cultural, os espectadores e a realidade, mantidos como estão, são a aplicação da ação dos atores; em contrapartida, na síntese cultural, não há espectadores, a realidade é transformada para a libertação dos homens e a incidência da ação dos atores.

Traçamos um paralelo para visualizar as características da Extensão adequando-se a uma postura invasora e a outra com a postura de uma *extensão dialógica crítica*<sup>2</sup> ou da comunicação.

Quadro 3 - Extensão Invasora e Extensão Dialógica Crítica ou da Comunicação

EXTENSÃO INVASORA OU CONSERVADORA	EXTENSÃO DIALÓGICA CRÍTICA OU DA COMUNICAÇÃO
Assistencialista/ Mito da caridade	Crítica/Problematizadora
Transmissão de conhecimentos/bancária	Problematização do conhecimento construído e reconstruído junto.
Vertical	Horizontal
Localista	Totalidade
Ativismo	Práxis
Manipulação	Organização criticamente consciente
Conquista	Co-laboração
Dividir para manter a opressão	União
Domesticação/Invasão Cultural	Síntese Cultural

Fontes: Dados da pesquisa em Freire (1983, 2020). Elaborado pela autora.

Segundo Freire (2020) é possível identificar antagonismos entre concepções e práticas: a bancária (aqui consideramos o termo invasora) mistifica a realidade, é

<sup>2</sup> Conforme o dicionário Michaelis (online) crítica: s.f. Apreciação de uma obra literária, científica ou artística. Avaliação baseada apenas na razão. Análise detalhada de qualquer fato. Gênero literário baseado nessa análise. Faculdade de julgar. Reunião de críticos e suas opiniões. Ação ou efeito de depreciar ou censurar. (...).

Neste trabalho compreendemos por "crítica" a tentativa de observar as relações sociais a fim de contextualizar os fenômenos que acontecem na sociedade, numa ruptura com ideias reconfortantes. Nobre (2004) sinaliza os teóricos Max Horkheimer, Theodor W. Adorno como os mais lembrados da Escola de Frankfurt quando a temática é teoria crítica. Diversos autores discorreram sobre a abordagem crítica, Henry Giroux, Michel Apple, Antonio Gramsci, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, cada um trazendo elementos e desdobramentos diversos relacionados a: poder, conhecimento, cultura, dominação, opressão, justiça, igualdade e identidade. Destacamos Freire (2005, p.94-95) quando concebe que a pedagogia/educação crítica/problematizadora está fundamentada na criatividade e oportuniza ação e reflexão verdadeiras sobre a realidade. A teoria e a prática críticas tomam como partida a historicidade do homem. A educação crítica considera os homens como seres em devir, inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e junto dela. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. Sendo assim, a educação é permanentemente refeita pela práxis. Sua duração encontra-se nos contrários: estabilidade e mudança. O método bancário põe o destaque sobre a estabilidade e chega a ser reacionário. A educação problematizadora - que não considera um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado - funda-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária.

assistencialista, oferece falsa ajuda, inibe a criatividade, nega os homens na sua habilidade ontológica e histórica de humanizar-se; a problematizadora (dialógica crítica) empenha-se na desmistificação da realidade, é crítica, serve à libertação, funda-se na criatividade e encoraja a reflexão dos homens sobre a realidade, a fim de autenticar-se na busca da transformação criadora. Consideramos, portanto, a Extensão como sendo dialógica crítica e transformadora por meio do entendimento freireano de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2020, p.95).

Para Sousa (2010), a concepção e prática histórica da Extensão propõe que sua origem está na concepção de universidade detentora do saber, único, verdadeiro, iluminado, a ser transferido à população, devendo assisti-la com o provimento de algum serviço. Esses padrões conceituais e institucionais receberam críticas e desencadearam o surgimento de uma Extensão Universitária engajada, dialogada, construída junto com a população excluída, com proposições que pressupõem processo contínuo e não pontual, em que o conhecimento científico interaja com os demais saberes da população, em diálogo permanente, visando à produção de conhecimentos e à apropriação para a discussão de problemas concretos das pessoas e de suas organizações, proporcionando transformações sobre os problemas enfrentados.

Retomando a Resolução (CNE/CES nº7/2018), no art. 5º, sobre a estrutura, a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, ela propõe, no item “I”, que a interação dialógica deva acontecer entre a comunidade acadêmica e a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social. Enfatizamos que esse compartilhamento de saberes deve acontecer por meio do entendimento da Extensão dialógica crítica, negando a extensão invasora e bancária de conhecimentos. Assim e considerando o compromisso social da universidade pública, acredita-se na perspectiva da extensão dialógica crítica como um espaço de construção qualificada do conhecimento científico e popular, num processo reflexivo, político, crítico, educativo, científico e emancipatório, comprometido com a sociedade e com a formação dos envolvidos.

Dessa forma, a contribuição da Extensão provoca-nos a refletir sobre como aprendemos e damos significado aos conhecimentos e como formamos os sujeitos estudantes de ensino superior/ profissionais: Para que formamos? A serviço de quem? Essas questões nos conduzem a refletir, no que tange à Curricularização da Extensão, sobre a formação em contexto, para sujeitos concluintes de um Ensino Superior. Acreditamos ser necessário refletir

sobre para que estão se formando esses sujeitos para que possamos contribuir com a construção de pessoas humanizadas, profissionais responsáveis, éticos e comprometidos com sua sociedade. Para Freire (2020, p. 108) “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Portanto, compreendemos que a problematização de situações concretas permite aos estudantes que aprofundem a reflexão, para que pronunciem-se criticamente frente a realidade.

Nesse sentido, entendemos a Extensão como um espaço privilegiado, no processo educativo e formativo, para a formação profissional integral, indo além do conteúdo teórico distanciada da prática, ou seja, a Extensão provoca situações concretas da realidade cotidiana, nas quais apresenta aos envolvidos desafios teórico-práticos/transformadores - “a práxis”.

Diante da formação do estudante em contexto, devemos sinalizar a questão ética e política, e o compromisso social com o outro, uma vez que não há conhecimento relevante que se desvincule da realidade social, implicando na construção do conhecimento de maneira coletiva. Isto é: observando as opções individuais/locais/globais, procurar estar em sintonia com a realidade social/totalidade, constituindo-se como valor social e não como mercadoria de trocas, segundo os interesses econômicos. Assim sendo, compreendemos que o conhecimento é científico, empírico, político, filosófico, histórico, epistemológico, lógico, e também dialógico, é no diálogo que construímos e propomos mudanças coletivas. Essa última concepção faz-se na contradição, na dialética, quando existe o diálogo, compartilhando e confrontando o conhecimento de todos os sujeitos envolvidos estudantes/ futuros profissionais em formação, comunidade e docentes.

Quando analisamos a serviço de quem estes profissionais atuarão, não podemos deixar de citar FREIRE(2001, p.25) ao defender que

a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo.

O autor assevera que é necessário assumir a politicidade da educação, assim, não posso considerar-me progressista se entendo o espaço educativo como meio neutro, com pouco ou quase nada relacionado à luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico, pois

não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro a favor de quem exerço. O a favor de quem pratico, me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 2001, p. 25)

Assim, pensar “a serviço de quem” nos exige compreender que não existe educação neutra; a neutralidade é uma escolha escondida. Portanto, a Extensão no currículo da Graduação é um ato político.

## 2.2. COMPREENSÃO DE CURRÍCULO

Dialogar sobre curricularização revela a necessidade de aprofundar a discussão sobre visões de currículo, remetendo-nos a questões gerais que perpassam qualquer teoria de currículo. Segundo Silva (2010), deve-se questionar sobre qual conhecimento deve ser ensinado; o que ensinar; qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para ser considerado parte do currículo; o que os sujeitos devem ser ou que identidades construir; com base em quais relações de poder serão respondidos estes questionamentos; qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. O autor sinaliza ainda, que além da questão do conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

De acordo com Britto (2010), o percurso das tradições curriculares apresenta alguns teóricos influentes, como Bobbitt (1918; 1971), Tyler (1949) e Jerome Bruner. As teorias tradicionais de currículo, que se estabeleceram até metade do século XX, fortemente influenciam até os dias atuais as concepções e organização curricular das instituições educativas. Segundo Silva (2001), foi nos Estados Unidos que Bobbitt escreveu, em 1918, o livro que fez do currículo um campo específico de estudos – “The Curriculum” (O currículo). Para Bobbitt, o espaço educativo deveria funcionar como empresa ou fábrica e o currículo tornava-se a especificação de objetivos, procedimentos e métodos, para a racionalização de resultados. Diante desse tipo de entendimento, o currículo torna-se um processo industrial e administrativo. Essa compreensão caracterizou a Teoria Tradicional, na qual não havia preocupações com reflexões diante dos arranjos educacionais, das formas de conhecimento e da estrutura social predominante.

Sobretudo na década de 1960, aconteceram grandes transformações em muitos lugares do mundo, como os movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos, a luta contra a ditadura militar no Brasil, os movimentos de contracultura, o movimento feminista, entre outros. Em meio a estas problematizações sociais, e não por coincidência, foi nessa mesma

época que despontaram teorizações e ensaios que questionavam o pensamento da educação tradicional, surgindo as primeiras Teorias Críticas sobre o currículo. Essas teorias provocaram grande mudança nos fundamentos e princípios das teorias daquele momento e colocaram em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais. Para as perspectivas críticas, mais importante do que descobrir técnicas de como elaborar o currículo, era desenvolver conceitos que permitiriam compreender o que e como o currículo era capaz de influenciar.

Segundo Silva (2010), para Althusser, a escola/instituição educativa é compreendida como aparelho ideológico principal do Estado por envolver a população, por um tempo prolongado, produzindo e disseminando a ideologia dominante por meio do currículo e dos conteúdos. As pessoas empobrecidas eram direcionadas, por reflexo da ideologia presente na escola, à submissão e à obediência. Bowles e Gintis (1976) enfatizaram o processo de aprendizagem por meio da vivência e das relações sociais na escola que repercutirão na formação de atitudes necessárias para o bom trabalhador da sociedade capitalista. Exigências como obediência, pontualidade, assiduidade e confiabilidade são alguns exemplos de atitudes esperadas dos trabalhadores subordinados. Bourdieu e Passeron (1970) desenvolveram o conceito de “reprodução” e “capital cultural”, isto é, a cultura dominante engloba e incute determinados valores dominantes por meio do currículo escolar; além disso, os estudiosos compreendiam o funcionamento da escola e da cultura como metáforas econômicas.

De acordo com Britto (2010), na Inglaterra, no início dos anos 1970, a área do currículo foi fortemente questionada, novas produções foram geradas e teóricos integrantes da Nova Sociologia da Educação, como Michael Young (1971) e Basil Bernstein (1971), instigados pela fenomenologia e pelo neomarxismo, discordaram da neutralidade do currículo e dos conhecimentos escolares. Isso reverberou em outros teóricos, como Henri Giroux e Michael Apple que, nos EUA, incorporaram a referência e as ideias de Paulo Freire, formulando-se, nesse contexto, uma concepção de currículo a partir da perspectiva epistemológica construcionista.

Silva (2010) considera que, na concepção fenomenológica, as categorias de aprendizagem expressas no currículo, a saber: os objetivos, a mediação e a avaliação, eram deslocadas dos significados do “mundo da vida”, precisavam ser questionadas para se chegar à essência da educação e do currículo. Na perspectiva marxista, a ênfase das categorias de aprendizagem estava sobre a dominação do capital na educação e no currículo, visto que contribuía para a repetição das desigualdades de classe.

Segundo Silva (2010), Michael Apple considera que o currículo representa as estruturas econômicas e sociais mais amplas, não é neutro e tem interesses, por exemplo, o rol de disciplinas selecionadas apresenta uma preferência de conteúdos a serem ensinados. Além disso, o conhecimento incorporado é um conhecimento particular, importando, portanto, saber qual conhecimento é considerado verdadeiro, pensar o porquê de um conhecimento ser valorizado e outro não. Assim, torna-se necessário questionar: por que esse conhecimento, quem o formulou. Por meio do pensamento marxista, enfatizaram-se as relações sociais de classe, considerando a relevância das questões de gênero e raça em meio à reprodução cultural e social. Para Apple, o currículo está relacionado ao poder, pois influencia na atuação da instituição no propósito de legitimar a distribuição do poder econômico e cultural. Destaca que a discussão da reprodução social, em si, não é equilibrada e assegurada. É necessário convencimento para aceitar os arranjos sociais existentes.

Para Silva (2010), Henry Giroux concebe “o currículo como política cultural”, ou seja, o currículo não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais, sendo entendido por meio dos conceitos de emancipação e libertação. Com isso, as perspectivas dominantes, ao valorizarem apenas a eficiência e racionalidade burocrática, desconsideram fatores importantes para o currículo e para o conhecimento propriamente dito, como aqueles de cunho histórico, ético e político. Assim, ele contesta os modelos técnicos dominantes e retoma a importância da participação da comunidade escolar/educativa no ato pedagógico, na produção de seus significados e culturas.

De acordo Silva (2010), apesar de Freire não desenvolver uma teoria sobre currículo, ele discutiu questões diretamente relacionadas às teorias curriculares. Sua crítica estava, principalmente, no conceito de “Educação bancária”: os conhecimentos são transferidos do professor para o aluno, verticalmente, de alguém que tem conhecimento para quem não tem, configurando-se como um ato de depósito de conhecimento, recebido ingenuamente. Para contrapor à educação bancária, difundida através do currículo, Freire propôs a “Educação Problematicadora”, uma vez que o ato de conhecer, o ato pedagógico, para o autor, não é um ato isolado e/ou individual, mas um ato dialógico. Além disso, o currículo deve conceber a experiência dos educandos como fonte para temas significativos ou geradores.

O tema gerador proposto por Freire é uma forma alternativa de desenvolver as questões do conhecimento e o processo educativo, compreende a troca de saberes através do

diálogo que entende as diferenças de cada sujeito cognoscente em suas visões de mundo. Freire (2020) considera que a proposta é transpor a visão de mundo ingênua para uma consciência crítica construída como sujeito responsável perante a realidade sócio-histórica compartilhada por todos.

A “nova sociologia da educação” promove debates sobre os estudos curriculares, cuja preocupação volta-se para as questões da relação entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como uma “construção social” e, nas palavras de Silva (2001), Basil Bernstein foi outro teórico a defender que a teoria do currículo é sociológica. Bernstein preocupou-se com as relações estruturais entre diferentes tipos de conhecimento que constituíam o currículo; buscou compreender como o currículo estava estruturalmente organizado, diante dos princípios de poder e controle; distinguiu dois tipos de estruturação do currículo: tipo coleção, as áreas do conhecimento mantidas separadas, e tipo integrado, em que as distinções entre as áreas eram menos nítidas. Para se referir ao grau de isolamento ou não do conhecimento, Bernstein utilizou o termo “classificação”. A classificação determina o que é legítimo ou não incluir no currículo, sendo uma questão de poder.

Segundo Silva (2010), para ampliar as formas de compreensão sobre os processos de dominação dos currículos, surgem as Teorias Pós-Críticas. Na perspectiva delas, o multiculturalismo impulsiona os questionamentos a respeito da educação e do currículo, uma vez que os grupos culturais subordinados – os negros, as mulheres, os homossexuais – iniciaram forte crítica àquilo que consideravam como cânone literário, estético e científico do currículo tradicional, isto é, o privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual sobre essas outras culturas. Assim, o currículo com base no multiculturalismo crítico deveria incorporar uma amostra que fosse representativa das diversas culturas, representando, nas abordagens sobre diferença e identidade, um instrumento de luta política. Para Silva (2010), o currículo multiculturalista está entre a concepção pós-estruturalista, para quem a diferença trata-se de um processo linguístico e discursivo, e concepção materialista de inspiração marxista, para quem, os processos institucionais, econômicos e estruturais consolidam a discriminação e desigualdades baseadas na diferença cultural, importando compreender como as diferenças são produzidas através das relações de desigualdade. Assim, para conquistar a igualdade, é necessária uma modificação substancial no currículo que temos.

A partir das abordagens descritas e reflexões propostas, consideramos que o currículo não é neutro e não está acabado. Ele deve ser problematizado constantemente, pois pode provocar contradições e/ou complementaridades de intelectuais, de questões sócio-históricas, culturais, econômicas, políticas, sendo, portanto, um campo de disputas e de constantes debates. Sendo assim, é fundamental compreendermos que existem interesses por trás do currículo sob formas de dominação e/ou omissão. Podemos considerar que as teorias curriculares críticas e pós-críticas incitaram a construção de uma sociedade mais questionadora, igualitária e que valoriza as diferenças. Dessa mesma forma, é notório que a universidade precisa rever e problematizar seus currículos constantemente, assim como os processos de Pesquisa, Ensino, e Extensão, reconhecendo os saberes do senso comum e dialogando criticamente com o saber científico.

Segundo Deus (2018), manter os currículos engessados é uma consequência de visão de neutralidade e de profissionalização. O discurso aplicado de que a universidade, principalmente a universidade pública, deve ser neutra enfraquece a presença institucional na sociedade, assim como a própria formação conduzida. Uma instituição que tem como missão produzir conhecimento e formar cidadãos profissionais competentes, para atuar na sociedade, deve posicionar-se contra a condição de neutralidade, uma vez que a sociedade exige posicionamentos e necessita de propostas curriculares para sair do lugar de profissionalizante. O não comprometimento com questões sociais, da arte, da cultura e/ou da ciência, gera o distanciamento entre a universidade, instituição social e com função pública, e a sociedade.

### 2.3. A CURRICULARIZAÇÃO NA UFSC E PPCS

Nossa proposta é discutir o PDI da UFSC, a Normativa UFSC 2020 e a Diretriz/Resolução MEC 07 de 2018 e seus contrapontos mais relevantes. Entretanto, antes de compreendermos a curricularização nesta universidade, consideramos importante pontuar a articulação da Educação Ambiental (EA) no PNE (2014-2024). Antes, o meio ambiente era apresentado como área de pertinência social, assegurando prioridade em determinadas áreas entre elas meio ambiente; depois, na Resolução 07/2018, ele surge como área especial, por meio de promoção de iniciativas que expressam o compromisso social das instituições com todas as áreas, porém, sem articular prioridade a temática.

A meta 12.7 do PNE (2014-2024) estabelecia que as Universidades deveriam “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação,

prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. Entretanto, na Resolução 07/2018, no art. 6º, no item III, ao tratar da concepção e da prática das Diretrizes Curriculares da Extensão no ES, estabelece-se que, para a promoção de iniciativas que manifestem o compromisso social, destaca-se a “comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena”. Percebemos assim, mais especificidade quanto às políticas sociais, porém, não como uma prioridade, apresentando assim menor ênfase.

Para compreender o processo de Curricularização da Extensão na UFSC, consideramos necessário discutir o documento PDI, no que se refere ao processo de elaboração da curricularização e quanto ao posicionamento da instituição a respeito da Extensão no currículo. De acordo com o PDI/UFSC (2020-2024), o processo de discussão sobre a inserção da Extensão nos currículos de Graduação na universidade começou em 2016, realizando eventos com debates abertos à comunidade acadêmica; reuniões das câmaras de Ensino e Extensão; e criação de uma comissão mista de Curricularização, elaboração de uma Minuta de Resolução. A concepção de Curricularização da Extensão apresentada partiu do seguinte entendimento:

“A extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre a UFSC e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. São consideradas atividades de extensão, as ações que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução e conforme critérios estabelecidos nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) dos cursos de graduação.” (UFSC, PDI, 2020, p. 58)

O que podemos compreender é que a instituição entende a Extensão inserida no currículo, em um processo amplo de conhecimento, dialógico e emancipatório, propondo promover uma interação transformadora entre a UFSC e a sociedade, em que ambas se transformam nesse processo. O PDI enfatiza a indissociabilidade quando coloca a articulação permanente entre Ensino e Pesquisa e ser as atividades de Extensão aquelas relacionadas diretamente com a comunidade externa e com a formação do estudante. A instituição apresenta ainda, em seu texto, uma perspectiva de interação dialógica com a comunidade externa, assim como a formação em contexto do estudante universitário, ou seja,

“Consolidar a política de extensão vigente, aumentar quantitativamente e qualitativamente as ações extensionistas e estimular e consolidar ações de interação entre a comunidade universitária e a sociedade, almejando, dessa forma, contribuir para a formação do universitário como cidadão por meio de ações participativas sobre a realidade do país por meio de projetos coletivos locais e nacionais, são objetivos da extensão universitária”. (UFSC, PDI, 2020, p. 52, grifo nosso)

Na sequência do texto, a UFSC (2020, p.53) mostra-se flexível em prol da sociedade mercantil ao esclarecer que “busca-se em todas essas iniciativas uma Universidade cada vez mais atuante, empreendedora e inovadora, que combina e integra as diferentes iniciativas, ações e práticas acadêmicas em prol do desenvolvimento das comunidades, empresas e da sociedade em geral”.

A Resolução Normativa Nº 01/2020/CGRAD/CEEx, que dispõe sobre a inserção da Extensão nos currículos dos Cursos de Graduação, foi aprovada em março de 2020, depois de um ano e quatro meses da aprovação da Diretriz para a Extensão na Educação Superior Brasileira nº 07 de 2018. Na Diretriz apresentam-se alguns detalhamentos que, na Resolução Normativa, não constam, a saber: a possibilidade de Curricularização da Extensão na Pós-Graduação; quanto à caracterização das atividades nos PPCs, não apresenta as modalidades III e V, respectivamente, oficinas e prestação de serviços. Além disso, a Resolução Normativa omite dois itens das disposições gerais da Diretriz: o primeiro, sobre as atividades de Extensão poderem ser realizadas em parceria entre instituições de ensino superior, de modo que estimule a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes; o segundo, sobre o estabelecimento da forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de Extensão.

Diante do exposto, percebemos algumas mudanças políticas do PNE (2014-2024) para a Resolução 07/2018, assim como algumas lacunas entre a Resolução 07/2018 e a Resolução Normativa de 2020, da UFSC. Por meio do PDI/UFSC pudemos compreender o entendimento de Curricularização da Extensão na UFSC ali proposto.

### **CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL APROXIMAÇÕES COM A EXTENSÃO DIALÓGICA E CRÍTICA**

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”. (PAULO FREIRE – Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos, 200, p.33)

Compreendemos que os pressupostos da Extensão Universitária dialógica e crítica-transformadora vão ao encontro da tendência de educação ambiental crítica-transformadora. Assim como a EA deve ser transversal no currículo, a Extensão também deve ser, pois ambas são consideradas transversais e devem perpassar todo o currículo, não especificamente serem enquadradas como disciplinas. Além disso, o ensino formal deve enfatizar questões ambientais contextualizadas, articuladas à Pesquisa e à Extensão. Consideramos relevantes os conceitos que EA e Extensão pressupõem: diálogo, autonomia, criticidade, emancipação e transformação social, participação, protagonismo, superação da opressão nas relações, desafios sociais e ambientais, interdisciplinaridade, democracia, compreensão de contexto e historicidade e coletividade.

Dentro desse contexto, discutiremos a questão socioambiental e a crise que a envolve, bem como faremos um breve recorte da história da EA, as legislações diretamente relacionadas a ela e a relação da EA com a Extensão, o Ensino e a Pesquisa na Universidade. Trazemos também os fundamentos e concepções de EA e seus contextos e análises críticas, a fim de compreender as visões existentes para, em seguida, dialogarmos sobre a EA Crítica que acreditamos ser relevante nesta pesquisa.

### 3.1. CRISE SOCIOAMBIENTAL E BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Crise do capital, crise do ser humano com a natureza, crise ecológica/da natureza, crise do conhecimento/epistemológica, social ou econômica... Crise! Podemos afirmar que existe uma situação socioambiental realmente complexa para o mundo. Torres (2010) considera que essa situação pode ser denominada também como “civilizatória”, “de valores”, “da modernidade”, “da globalização”, “da cultura ocidental”, “ambiental”, “socioambiental”, “ideológica”, “paradigmática”, “ética”, entre outras classificações. São compreensões a respeito de uma crise planetária em decorrência da interação entre diferentes aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais determinados historicamente.

Problemáticas ambientais envolvem mais que crises ecológicas, uma vez que percebemos limites do saber, revelando-se também uma crise do conhecimento. Leff ainda aponta a separação da história humana da história natural, com o entendimento dicotômico, fragmentado entre questões sociais e naturais. Para Santos (2008), a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais passou a não ter significado. Esta separação indica

uma concepção mecanicista da matéria e da natureza que contrapõe os conceitos de ser humano, cultura e sociedade.

Segundo Leff (2001) a questão ambiental é eminentemente social, gerada e atravessada pelo conjunto de processos sociais, ou seja,

A questão ambiental surge como uma problemática social e ecológica generalizada de alcance planetário, que atinge todos os âmbitos da organização social, os aparelhos do Estado e todos os grupos e classes sociais. Isso induz a um amplo e complexo processo de reorientação e transformações do conhecimento e do saber, das ideologias teóricas e práticas, dos paradigmas científicos e das práticas de pesquisa. Estes processos não são produzidos pelos desenvolvimentos internos das ciências nem se referem apenas às políticas científicas e tecnológicas, ou seja, à aplicação dos conhecimentos existentes aos fins de desenvolvimento sustentável. Por meio do conflito social colocado em jogo pela crise ambiental, problematizam-se os interesses disciplinares e os paradigmas estabelecidos do conhecimento, sobretudo no terreno das ciências sociais, que são as formações teóricas e ideológicas que legitimam uma racionalidade social determinada[...] (LEFF, 2001, p. 139)

Entendemos que a problemática dos interesses disciplinares acarreta a separação dos conhecimentos, “cada qual dentro de uma caixa”, como o caso da natureza e sociedade diante das ciências sociais. Por isso, compreendemos que a maioria das ciências, em especial as ciências sociais conservaram a natureza de fora das explicações da determinação dos fatos sociais, reconhecendo-a como recurso para produção de uma lógica econômica. Para Leff (2001), existem novos paradigmas de economia ecológica, da bioeconomia e do ecomarxismo não como racionalidade produtiva alternativa, mas como expressão dos limites da racionalidade econômica predominante. Com isso, nos tempos de globalização econômica e ecológica, a história não é impulsionada pelo desenvolvimento espontâneo da natureza, mas sim pelo conflito de interesses sociais e pela apropriação da natureza que se manifestam na atualidade nos discursos e na geopolítica de desenvolvimento sustentável (Leff, 2006).

A questão ambiental, para Leff (2001), cria uma complexa dialética entre realidade e conhecimento. O saber ambiental não é somente uma resposta teórica mais adequada a um real social (um referente empírico) mais complexo a partir de novas aproximações sistêmicas. O saber ambiental questiona as teorias sociais que fundamentaram e instrumentalizaram a racionalidade social prevalecente e defende a necessidade de elaborar novos paradigmas de conhecimento para construir outra realidade social. As peculiaridades do saber ambiental, dos impactos nas crenças e comportamento de agentes sociais, assim como no desenvolvimento das ciências e disciplinas sociais, aduba o terreno para estabelecer uma sociologia ambiental de saber sociológico.

Sintetizando Leff (2006), de maneira geral, em sua concepção, com as demandas ambientais, discute-se a participação democrática da sociedade na gestão de recursos reais e potenciais, assim como no processo de decisões no intuito de optar por novos estilos de vida e construção de futuros possíveis, tendo por base os princípios de “pluralidade política, equidade social, diversidade étnica, sustentabilidade ecológica, equilíbrio regional e autonomia cultural” (LEFF, 2006, p. 457).

Sabemos que as questões ambientais apresentam-se como temática de debates desde os primórdios da Humanidade, dando-se atenção ao ambiente modificado pelo ser humano para adequá-lo às próprias necessidades, ainda que essas intervenções fossem pequenas e apresentassem pouco impacto. O grande marco da Humanidade na questão socioambiental foi a 1ª Revolução Industrial, no início do século XVIII, que substituiu a produção artesanal por máquinas. Com produtos em quantidades excedentes, houve o estímulo ao consumo e uma nova relação entre ser humano, trabalho, natureza e relações sociais. Grandes efeitos ambientais (poluição atmosférica; contaminação da água e do solo; a ocupação desordenada do solo com desmatamento; a contaminação dos cursos fluviais com esgotos e resíduos sólidos; aparecimento de ilhas de calor; a geração excessiva de resíduos sólidos pelo consumismo), provenientes do consumo de recursos naturais e na produção de resíduos e rejeitos industriais, são ocasionados pela atividade humana e, principalmente, pela atividade industrial. Essas transformações de forte impacto geraram crises ambientais, com o aumento de catástrofes; já a divulgação desses desastres pela mídia colocou a temática ambiental em pauta na sociedade. Interligado a isso, temos as crises sociais e econômicas, na primeira Revolução Industrial ocasionaram: a substituição do trabalho humano por máquinas, o crescimento desenfreado das cidades, acarretando a marginalização de pessoas; o aumento expressivo de indústrias e, de modo consequente, da produção; a divisão da sociedade em a burguesia e o proletariado; e, o desemprego e maior possibilidade de mão de obra barata.

Compreendendo a existência dessa crise, entendemos a importância da EA crítica, emancipatória e transformadora como possibilidade de questionamento, reflexão da questão socioambiental, tendo como destaque o trabalho desenvolvido no Ensino Superior (ES). Para auxiliar o entendimento da emergência da temática ambiental, torna-se relevante situar a sua história e como desdobrou-se esse conhecimento. O contexto histórico apresentado aqui, tem como prioridade a discussão sobre a EA, compreensões conceituais e a relação construída com as Universidades.

Mais do que compreender os fatos históricos como uma cronologia do tempo, a história fornece a base para a compreensão do que foi elaborado e construído até o momento. Assim, acreditamos como necessário compreender a representação social que os momentos e eventos históricos tiveram para a sociedade, bem como o impacto e a força dos movimentos sociais. Reigota (2010) esclarece que a EA tem uma história próxima de ser oficial, pautada nas conferências mundiais e movimentos sociais em todo o mundo.

Carvalho (2000) considera que, nos anos 60/70, fenômenos histórico e cultural proporcionaram visibilidade social e política com o surgimento do ecologismo contestatório, o qual tem raízes ideológicas nos movimentos de contracultura dos anos 60, que questionavam o militarismo, o consumismo e o valor do trabalho ao denunciarem o mal-estar das sociedades industrializadas. O livro de Rachel Carson, cientista e ecologista estadunidense, *Primavera Silenciosa* (1962), e o do pesquisador francês Jean Dorst, *Antes que a natureza morra* (1965), são exemplos de uma literatura que aponta a seriedade desse movimento ecológico, sinalizando a insatisfação com a ideologia do progresso e com a exploração demasiada dos recursos naturais.

Ainda no cenário mundial, segundo Dias (2003), em 1965, a expressão “Educação Ambiental” foi utilizada na “Conferência de Educação”, da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, havendo grande repercussão sobre a EA que se propagou pelos anos de 1970, uma vez que ocorreram diversos eventos importantes naquela época.

De acordo com Dias (2003), destacam-se a Primeira Conferência Mundial das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida em Estocolmo, na Suécia, em 1972, e a 1ª Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada na cidade de Tbilisi, na Índia, em 1977. Na primeira, emergiu a necessidade de formar um programa internacional de educação ambiental, e, na segunda, foram definidos objetivos, funções, estratégias, princípios e recomendações para o desenvolvimento da educação ambiental, que deve ser desenvolvida na educação formal e informal. É importante sinalizar que Estocolmo (1972) marca a consolidação da consciência ambiental, introduzindo na agenda internacional a questão do meio ambiente, que deve ser considerado nas questões relativas ao desenvolvimento econômico.

Reigota (2010) destacou que, no ano de 1975, a Conferência de Belgrado elaborou a Carta de Belgrado e o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). O programa tratava-se de uma base de dados com informações sobre instituições e projetos envolvidos

com a Educação Ambiental, além da promoção de eventos e publicações específicas sobre este tema.

Para Carvalho (2000), localiza-se, nos anos 80/90, a expansão do ideário ambientalista, com o ecologismo emancipatório buscando integrar-se ao conjunto dos chamados Novos Movimentos Sociais e sendo marcado pelas demandas de reconhecimento das identidades de gênero, etnia, idade e sexo. A luta ecológica e a afirmação de direitos ambientais foi importante neste contexto, contribuindo para dar visibilidade e gerar novas sensibilidades sobre o quesito ambiental. Já no Brasil, segundo Reigota (2000), em meados dos anos 80 surgiu o pensamento ecologista brasileiro contemporâneo, cujos principais nomes foram: José Lutzemberger, Fernando Gabeira, Augusto Ruschi, Aziz Nacib Ab'Saber, Paulo Nogueira Neto, Cacilda Lanuza e Miguel Abella. Trata-se de um grupo composto por cientistas, artistas, escritores e militantes que influenciaram, por sua pertinência, os argumentos, coragem e profundidade do discurso diante de temas polêmicos, estimulando a participação política de forma radical e pacífica.

Reigota (2000) destaca que, ao final do Regime Militar, começam a surgir as primeiras dissertações de mestrado, monografias e textos com repercussão nacional sobre EA nas universidades. Segundo Carvalho (1990, apud Neto, 2009), nos programas de Pós-Graduação em Educação, em 1981, foram defendidas as primeiras dissertações de mestrado no campo da EA, sendo: quatro dissertações de mestrado, duas na USP, uma na UFMG e outra na UFRN. A primeira tese de doutorado defendida na área foi em 1990, no Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da USP. Neto (2009) esclarece que o início formal da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no Brasil, nas várias áreas de conhecimento, aconteceu em meados dos anos 1960. No campo da EA, o primeiro Programa de Pós-Graduação foi o Mestrado em EA, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), criado em 1994, e o primeiro programa de Doutorado em EA, criado em 2006, nessa mesma universidade.

Segundo Reigota (2000), no início dos anos 90, discursos pseudocientíficos, culturais, filosóficos e políticos sobre educação ambiental deixaram raízes no Brasil e no mundo, embora com pouca receptividade e com curta duração, diante do desconhecimento dos princípios, história e trajetória da EA. Reigota (2000) considera que, com a crise do pensamento marxista, representado pela queda do Muro de Berlim; da "Teologia da Libertação", representada pela implacável perseguição do Vaticano; e do "Neopositivismo", representada pelos cientistas formados nas principais universidades brasileiras e o crescente

advento da literatura e religiosidade “New Age”, além da oficialidade representada pela proposta de “Desenvolvimento Sustentável”, a EA recebeu adeptos dessas correntes, trazendo conflitantes heranças políticas, filosóficas e religiosas.

Segundo Dias (2003), a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida no Brasil (RIO 92 - ECO 92), foi convocada com o objetivo de discutir as conclusões e as propostas do Relatório Brundtland<sup>3</sup>, assim como o conceito do desenvolvimento sustentável, e examinar a condição ambiental do mundo e as mudanças que aconteceram passados vinte anos da Conferência de Estocolmo. O evento Rio-92 produziu resultados: a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que dispõe de 27 princípios; e a Agenda 21 – plano de ação para o meio ambiente e o desenvolvimento no século XXI, baseado em uma série de contribuições especializadas de governos e organismos internacionais.

De acordo com Reigota (2010), entre as conferências mundiais de Estocolmo e Rio de Janeiro, houve uma mudança na compreensão de meio ambiente. Na primeira, o meio ambiente era interpretado na relação ser humano com a natureza; na segunda, temos o enfoque no desenvolvimento econômico, referido como sustentável, que se consolida mais tarde na Conferência de Johannesburgo em 2002.

Em outubro de 1997, em Brasília, ocorreu a I Conferência Nacional de Educação Ambiental (CNEA), com o objetivo de criar um espaço para reflexão sobre as práticas da EA no Brasil, analisando suas tendências e identificando as perspectivas e estratégias futuras. Nela foi produzida Declaração de Brasília para a EA, conhecida como Carta de Brasília para a EA. Esse documento consolida as sugestões de diretrizes políticas para a EA no Brasil.

Conforme Brasil (1998), ainda em dezembro de 1997, tivemos a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, organizada pela UNESCO, e a Conferência da Tessalônica, organizada pelo governo da Grécia. Em ambas, a discussão central foi pautada no papel crítico da educação e a conscientização pública para se dedicar a sustentabilidade.

---

3 Reigota (2010, p. 28): o Relatório de Brundtland, ou como também conhecido “Nosso futuro comum” foi um livro publicado com as conclusões das reuniões entre várias cidades do mundo, inclusive São Paulo, patrocinadas pela primeira-ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland, para discutir problemas ambientais e soluções encontradas após a primeira conferência em 1972. Nesse livro, mostra-se a noção de desenvolvimento sustentável, e torna mais conhecido o conceito, enfatizando a importância da educação ambiental para a solução de problemas e busca de alternativas.

No ano de 2002, depois de dez anos da Rio-92, em Johannesburgo na África do Sul, acontece a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento Sustentável ou Rio+10, organizada pela ONU. Nela aconteceu a análise de dez anos da Agenda 21 e reafirmou-se a insustentabilidade do modelo econômico vigente. Já na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (RIO +20), novamente realizada no Rio de Janeiro, em 2012, e organizada pela ONU, teve por objetivo debater sobre a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável. Os temas mais debatidos foram: balanço do que foi feito nos últimos 20 anos em relação ao meio ambiente; a importância e os processos da Economia Verde; ações para garantir o desenvolvimento sustentável do planeta; maneiras de eliminar a pobreza e a governança internacional no campo do desenvolvimento sustentável. O documento final da Rio+20 foi intitulado como “O futuro que queremos” e o texto apresenta várias intenções, no entanto, adia para os próximos anos a definição de medidas práticas para garantir a proteção do ambiente.

Quanto à EA, por fim, sua história é resultado do percurso que se iniciou na Rio+20, em um processo participativo lançado em 2012 e finalizado com a elaboração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em setembro de 2015, e a publicação da agenda “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, na sede da ONU, em Nova York, composta por 193 países-membros das Nações Unidas, incluindo o Brasil. A Agenda expressa 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e suas 169 metas.

Em o âmbito nacional e quanto às questões legislativas, a partir da década de 1980, a EA teve notoriedade como política pública com a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), Lei nº 6.938, de 1981, influenciada pela Conferência de Tbilisi, em 1977. Mais tarde, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF 1988) apresenta um capítulo sobre meio ambiente e regulamenta: “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino” (art. 225, parágrafo 1º, Inciso VI). Conquistamos, com isso, debate político e avanço dos movimentos socioambientais.

Em 1996, foram elaborados os Novos Parâmetros Curriculares do MEC, os quais incluem a EA como tema transversal do currículo. Nessa década, foi promulgada a Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, conhecida como Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e regulamentada posteriormente pelo decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002. A primeira década dos anos 2000 foi marcada pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) 2005, instituído pelo MMA, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Ambiental - Resolução CNE nº 2 de 15 de junho de 2012, os quais serão abordados mais detalhadamente no tópico sobre registros nacionais. Esses instrumentos legais estabeleceram os princípios, objetivos e diretrizes da EA em concordância com documentos da sociedade civil, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e a Carta da Terra (1992).

Com relação às Universidades especificamente, para além da presença nas pesquisas acadêmicas, conforme abordado anteriormente, a EA apresenta momentos marcantes no processo histórico relacionado ao Ensino Superior. Diante dos dados de Bacci et al (2015), o trabalho com questões referentes à EA no ES começou a ser institucionalizado em 1986, quando a SEMA (então, Secretaria Especial do Meio Ambiente) preparou, em Brasília, uma série de seminários sobre “Universidade e Meio Ambiente” e, na sequência, foram realizados vários eventos sobre o tema.

Segundo Bacci et al (2015), o I Seminário sobre Universidade e Meio Ambiente, realizado em 1986, na Universidade de Brasília, deu ênfase ao debate da questão ambiental no Brasil no sentido de requerer a participação da universidade na construção das soluções, dentro de uma perspectiva interdisciplinar. O II Seminário sobre Universidade e Meio Ambiente, em 1987, realizado em Belém do Pará, considerou a importância política da intervenção na universidade e alertou para a necessidade de uma reflexão ética e política do trabalho universitário. O III Seminário sobre Universidade e Meio Ambiente, em 1989, Cuiabá/Mato Grosso, teve como foco esclarecer os pressupostos teórico-metodológicos e sua correlação com as estratégias de ação para a resolução das questões ambientais. Bacci et al (2015) e Dias (2003) sinalizam que o IV Seminário sobre Universidade e Meio Ambiente, em 1990, ocorrido em Florianópolis/Santa Catarina, teve como eixo temático “Universidade face à Política Ambiental Brasileira”, e reconheceu o caráter político da educação ambiental.

Além disso, Bacci et al (2015) apresentou outros pontos da relação entre EA e ES, entre eles, o Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, firmado na Rio-92, o qual destaca, na diretriz 19 do Plano de Ação, a necessidade de mobilizar as instituições de ES para o Ensino, Pesquisa e Extensão em EA e a criação, em cada universidade, de centros interdisciplinares para o meio ambiente. O Capítulo 36, da Agenda 21, aponta o papel relevante da universidade na promoção de pesquisa e de uma educação comprometida com a sustentabilidade do ambiente (São Paulo, 1997, apud, Bacci et al, 2015).

De acordo com a historiografia, percebe-se a necessidade de mais participação das Universidades no processo da EA. De acordo com Bacci et al (2015), a ES permanece sendo um nível de ensino que carece desenvolver e envolver-se na área de EA.

### 3.2. DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A EA NO ENSINO SUPERIOR

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), promulgada pela Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e regulamentada pelo Decreto Nº 4.281 de 25/06/2002; o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), de 2005, instituído pelo MMA; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), instituídas pela Resolução CNE Nº 2 de 15/06/2012, são legislações fundamentais neste estudo, uma vez que norteiam as políticas públicas em torno da EA.

De acordo com a PNEA, em seu art. 1º,

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a **coletividade constroem** valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a **conservação do meio ambiente**, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua **sustentabilidade**. (BRASIL, 1999, grifo nosso)

Observa-se, nesse conceito, de um lado, a existência de um olhar voltado para a vertente crítica no que se refere à construção coletiva, portanto, participativa e dialógica. De outro lado, o conceito apresenta o meio ambiente sob a ótica da conservação, remetendo-o a um entendimento conservador, isto é, o meio ambiente é considerado um recurso, minimizando as dinâmicas sociais e políticas e seus conflitos de interesses, e tratando-o como bem de uso comum, o que demonstra a separação do ser humano e meio ambiente.

No art. 2º, afirma-se a necessidade da EA em todas as modalidades de ensino e em todo o processo formativo dos estudantes e, no art. 10º, determina-se que a EA seja desenvolvida de forma articulada e permanente, não devendo ser colocada como disciplina específica no currículo de ensino, ou seja, no percurso da formação acadêmica, ela deverá ser trabalhada de forma integrada aos processos de Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade. Entretanto, no inciso 2º deste mesmo artigo, considera-se que, na Pós-Graduação ou na Extensão, quando analisar-se necessário, é facultativa a implantação de disciplina. Ainda assim, entende-se que a ênfase está em a EA acontecer em todas as disciplinas ou maneiras

organizativas das áreas do conhecimento, não compreendendo atividades isoladas em projetos temporários.

A Resolução CNE N° 2, 15/06/2012, estabelece as DCNEA, esclarecem que

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latinoamericana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a **prática político-pedagógica transformadora e emancipatória** capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

**O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental** torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social. (BRASIL, 2012, p.1-2, grifo nosso)

De acordo com de Brugger (2004), porém, o termo “ambiental” não especifica o tipo de educação porque toda educação é ambiental. Para além disso, ele atua para destacar o campo político e o posicionamento pedagógico contra-hegemônico, transformador e emancipatório. O art. 2º das DCNEA coloca a EA novamente como uma dimensão da educação, como uma atividade intencional da prática social, cujo objetivo é potencializar essa atividade humana para torná-la uma prática social e de ética ambiental. Outro destaque está no art. 5º, ao afirmar que a EA não é atividade neutra porque compreende valores e visões de mundo e tem intencionalidade, assumindo, na prática educativa, as suas dimensões política e pedagógica de forma articulada e interdependente. Então, consideramos a EA a partir da compreensão crítica porque a entendemos como um posicionamento político e como possibilidade de denúncia contra o sistema social econômico que se apropria da natureza e dos seres humanos.

Seguindo, no art. 6º, observamos uma visão crítica delimitada, uma vez que rejeita a visão naturalista, conservadora e pragmática ressaltar que “A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino”.

No art. 7º, reafirma-se a EA como componente integrante e permanente da Educação Nacional, presente de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da ES, portanto, as instituições de ensino devem promovê-la nos seus projetos institucionais e pedagógicos, integrando a aos PPCs e PDI. O art. 8º esclarece que deve-se respeitar a autonomia da dinâmica acadêmica e a EA deve ser desenvolvida como uma prática educativa

integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. Contudo, estabelece, em parágrafo único, que os cursos, programas e projetos de Graduação, Pós-Graduação e de Extensão, bem como as áreas e atividades voltadas especificamente para o aspecto metodológico da Educação Ambiental é facultado criar componente curricular específico.

O último destaque das DCNEA está no art. 10º quando determina que as instituições de ES devem promover sua gestão e suas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas pelos princípios e objetivos da EA. Nesse sentido, no PDI/UFSC, as ações de Ensino, Pesquisa e Extensão aparecem articuladas à transversalidade da EA e da sustentabilidade ambiental e integradas ao PDI. Contudo, observamos que o termo sustentabilidade<sup>4</sup> tem maior destaque, como podemos observar ao tratar da dimensão do Ensino:

Fomentar a inserção da sustentabilidade ambiental em todos os níveis de ensino. Sustentabilidade Ambiental. Fomentar a inserção da educação ambiental e da temática da sustentabilidade ambiental de forma transversal e articulada, em todos os níveis de ensino, formais e não formais, presentes nos espaços da Universidade, a fim de formar cidadãos e profissionais conscientes de suas ações e que tenham um olhar para a sustentabilidade. (PDI UFSC, 2020, p. 114).

Na dimensão Pesquisa, enfatizam novamente o estímulo a pesquisas acadêmicas na área ambiental, projetos, grupos de pesquisa, e observamos que aparece especificamente o termo sustentabilidade ambiental,

Estimular pesquisas na área de sustentabilidade ambiental. Ampliar e consolidar grupos de pesquisa, projetos, monografias, dissertações e teses, com fomento público ou privado, que apresentem questões relacionadas à sustentabilidade ambiental e/ou a considerem transversalmente (...). UFSC (PDI/UFSC, 2020, p. 115).

Na dimensão Extensão, o PDI propõe que deve

Promover a sensibilização e problematização da sustentabilidade ambiental junto à comunidade universitária e externa. Promover e viabilizar ações de cunho socioambiental que visem sensibilizar os membros da comunidade universitária e também da comunidade externa por meio de iniciativas próprias ou do apoio a ações desenvolvidas por outros setores parceiros da UFSC ou da comunidade externa. (PDI/UFSC, 2020, p. 115).

---

<sup>4</sup> O termo discutido nesta pesquisa foi EA, que difere de sustentabilidade. A sustentabilidade é uma terminologia polissêmica, surge ao longo da trajetória da questão ambiental. Convém ressaltar que não desenvolvemos a temática nesta pesquisa

Segundo Bacci et al (2015), no que se refere à abordagem da EA no ES, diante de instrumentos legais e na pesquisa, compreende-se a necessidade de promover uma educação política voltada para as questões socioambientais, na qual estudantes passam por processos formativos, construindo conhecimentos, valores e atitudes em busca de uma relação respeitosa e sustentável da sociedade humana com o meio ambiente que a integra, apropriando-se dessa abordagem em seus fazeres pessoais e profissionais. Nesse sentido, entendemos que as instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de proporcionar, na formação dos profissionais, o envolvimento e o comprometimento com a questão ambiental assim como o desenvolvimento de novos conhecimentos, articulando Ensino, Pesquisa e Extensão com a temática ambiental e considerando o olhar de contexto, dialógico e crítico-transformador.

### 3.3. FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Podemos afirmar que, em razão das graves problemáticas ambientais, a EA tem se destacado como uma estratégia de superação dessas complicações, as quais compreendemos ser consequência do modelo econômico que vivemos. Contudo, não há consenso nas propostas para esta EA, o que nos impulsiona a questionar: que EA se almeja? Para quem e para quê? Para além disso e nos apoiando em Brugger (2004), se antes a educação não era ambiental, o que mudou? Existe uma educação que não é considerada ambiental, conhecida como tradicional e conservacionista e que, segundo a autora, é uma educação de adestramento, ou seja, que busca instruir o indivíduo como forma de adequá-lo ao sistema social injusto. Essa educação conservadora, que, na perspectiva de Brugger, é adestradora, é considerada “bancária” e domesticadora na perspectiva freireana, ou seja, como já discutimos anteriormente, trata-se de uma educação que deposita valores e conhecimentos, que os estudantes recebem passivamente, levando as pessoas se ajustarem, se adaptarem ao mundo, controlando pensamento e ação.

Outro importante fundamento e concepção de EA, destacado por Guimarães (2011), é que a EA é uma das dimensões do processo educacional, com isso, existe a possibilidade de diferentes projetos educacionais refletirem e serem reflexos de diferentes “visões sociais de mundo”, em pensamentos que alcançam, das visões mais conservadoras, às mais críticas. O caráter conservador apresenta práticas que defendem o atual modelo de sociedade; em contrapartida o crítico, na busca por integridade socioambiental, considera a dominação do Ser Humano e da Natureza, manifestada nas relações de poder na sociedade, e desenvolve a

política das ações humanas direcionadas para as transformações da sociedade. Os estudos de Lima (2002) ampliam as reflexões em torno do conservadorismo na área ambiental, caracterizando-o como sendo de compreensão naturalista, reducionista e fragmentada da questão ambiental e fazendo com que se reforce as dicotomias homem-natureza, sujeito-objeto e corpo-mente. Trata-se de uma perspectiva despolitizada da temática ambiental, umavisão crítica limitada, que dá pouca importância para noções de cidadania e de participação. Além disso, sobrevaloriza as respostas tecnológicas sobre os desafios ambientais; desvincula a Educação dos problemas ambientais; desvaloriza os princípios interdisciplinares; responsabiliza os impactos ambientais a um Homem genérico e descontextualizado econômica e politicamente.

Nesse sentido e retomando Brugger (2009), todo conhecimento é entrelaçado num contexto, ou seja, constituído por valores e concepções de mundo, criado num conjunto de ideias mais amplo. A EA, sendo entendida como mediadora de mudança cultural e social, deve se fundamentar em um conjunto de valores que formem uma racionalidade contra-hegemônica. Essa nova racionalidade possibilitará a educação ser ponderada com os adjetivos “ambiental” e “crítica”, e não pautada na escolha de determinados temas ou áreas ou na mera aquisição de habilidades, usualmente delimitadas a uma dimensão natural ou técnica. Desse modo, podemos dizer que a EA deve ser um campo epistêmico, diferente do que vem ocorrendo, separada da educação. É necessário um processo permanente e complexo envolvendo toda a sociedade.

Segundo Reigota (2000), os profissionais da educação ambiental no Brasil consideram diversos entendimentos sobre o que é EA, entre eles está compreender a EA com o objetivo de conscientizar, promover a sensibilização, realizar ações práticas, realizar campanhas educativas, realizar atos políticos, em diversos contextos de práticas educativas (universidades, escolas, movimentos sociais, meios de comunicação, secretarias de Estado), cada qual compreendendo e realizando a seu modo.

Como coloca Brugger (2009), contraditoriamente a EA tem sido encarada como um conjunto de temas clássicos, por exemplo: lixo, poluição, extinção de espécies, entre outros. A partir disso, discute-se a questão ambiental e formam-se novos valores e atitudes que não alcançam a real dimensão da EA. Assim, influenciada por essas questões clássicas, a EA dominante da atualidade tem-se equivocado quanto a transformar valores, justamente por não construir um plano contra-hegemônico. É insuficiente transversalizar os “temas ambientais” sem aprofundar e discutir os paradigmas e visões de mundo implícitos neles, assim como é

insatisfatório criar disciplinas ou “cursos de meio ambiente” para engenheiros, economistas, arquitetos ou mesmo biólogos, num currículo que dá ênfase à produtividade, ao crescimento, à eficiência tecnológica e uma esperança acrítica na Ciência como valor indiscutível.

Os novos currículos precisam mobilizar seus pressupostos filosóficos no sentido de propor e desenvolver uma cultura sustentável, e isso implica questionar os conceitos mais solidamente sedimentados em nossas mentes. O uso de “temas geradores”, como lixo, poluição ou extinção de espécie, pode ser um ponto de partida, pois, são exemplos de assuntos que contextualizam a nossa relação com a natureza, mas não podem ser o que fundamenta e estrutura a EA, nem sua finalidade.

Na perspectiva de Brugger (2009), como destacado antes, existe uma educação não-ambiental que é a tradicional. A EA não é um campo homogêneo de pensamento e ação, e nem precisa ser. Entretanto, o que é desfavorável à EA é apresentá-la confinada às dimensões naturais e técnicas da problemática ambiental. Assim sendo, torna-se desafiante diferenciá-la da perspectiva de instrução para a conservação ou gestão dos recursos naturais que, apesar de ser uma importante área do conhecimento, é insuficiente para transformar nossa relação com a natureza. Essa abordagem tecnicista, isenta de história, contexto social e político da questão ambiental, no âmbito educacional, é a expressão do conceito de meio ambiente que se tornou hegemônico no mundo ocidental, com essência antropocêntrica, compreendendo dicotomicamente homem-natureza e cultura-natureza.

Portanto, no campo da EA, não existe homogeneidade entre teoria e prática e muito se discute sobre as compreensões de EA a partir de termos, como “concepções”, “dimensões”, “correntes”, “tendências”, “vertentes”. A partir disso, apresentamos dois estudos de categorização de três autores, Sauv  (2005) e Layrargues e Lima (2011) por trazerem elementos que consideramos relevantes e por apresentarem uma visão de totalidade.

Sauv  (2005) considera quinze diferentes “correntes” em EA, classificando-a com base em quatro parâmetros: a concep o dominante de meio ambiente; a inten o central da EA; os enfoques privilegiados; e os exemplos de estratégias metodológica que ilustram a corrente. A autora esclarece que, embora separadas, as correntes possuem características específicas que as distingue, não sendo, entretanto, excludentes, pois algumas compartilham de características comuns dependendo do olhar de análise. As correntes propostas por Sauv  são: a naturalista, a conservacionista/recursista, a resolutiva, a sist mica, a científica, a humanista, a moral/ tica, a holística, a biorregionalista, a pr xica, a crítica, a feminista, a etnográfica, a da eco-educa o e a da sustentabilidade.

Na perspectiva de Layrargues e Lima (2011), identificaram-se três macro-tendências como modelos pedagógicos para a EA: a vertente conservadora, a pragmática e a crítica. A vertente conservadora expressa-se mais comportamentalista, da Alfabetização Ecológica e do autoconhecimento, distanciada das dinâmicas sociais e políticas e seus conflitos de interesses. A tendência pragmática abrange as correntes de educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, do ambientalismo de resultados. Sua trajetória retratou-se como mecanismo de compensação para corrigir os problemas do sistema produtivo baseado no consumismo. As duas perspectivas manifestam-se comportamentalistas e individualistas. Finalmente, a dimensão crítica reúne as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e Processo de Gestão Ambiental; busca o embate político das desigualdades e da injustiça socioambiental e apresenta como conceitos-chaves: Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social. O fortalecimento dessa dimensão coincide com o movimento da Ecologia Política como possibilidade de interpretação do ambientalismo.

No estudo aqui realizado, interessa aprofundar a EA Crítica por sua aproximação com os conceitos de Curricularização da Extensão dialógica, crítica e transformadora, a qual será apresentada a seguir.

### 3.4. POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL *CRÍTICA*

O entendimento crítico de Educação, de Currículo e de Extensão, discutidos nesta pesquisa, segue o mesmo enfoque que se tem de EA como crítica, uma vez que o termo crítico está relacionado com a nossa visão de mundo e o entendemos como um pressuposto de abordagens dialéticas e questionadoras dessa sociedade opressora. A tendência Crítica de EA, segundo Loureiro (2005), embasa-se na Teoria Crítica do Conhecimento, cuja terminologia (Teoria Crítica) origina-se nas reflexões produzidas pela Escola de Frankfurt, na Alemanha. A Escola de Frankfurt foi estabelecida por intelectuais com o propósito de contribuir com pesquisas na direção de uma compreensão crítica e global da sociedade contemporânea, utilizando a teoria e o método dialético formulado por Karl Marx, em diálogo com outros pensadores<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Loureiro (2005, p. 325). Outros nomes consagrados contribuíram nesta elaboração, como: Weber, Hegel e Freud, Friedrich Pollock (economia), Otto Kirchheimer (ciência política), Theodor W. Adorno, Leo Löwenthal e

De acordo com Loureiro (2005), a teoria crítica contribui para análises na atualidade, uma vez que ela propõe

[...] (1) a análise dos processos de legitimação do Estado na sociedade de consumo; (2) a crítica ao uso ideológico da ciência e da tecnologia na reprodução da sociedade; (3) a negação da neutralidade do conhecimento científico; (4) o exame minucioso da “indústria cultural” que, no capitalismo, fabrica necessidades materiais e simbólicas favoráveis ao individualismo, à competitividade desigual e ao consumismo; (5) a argumentação em favor da racionalidade emancipatória e da liberdade; (6) a crítica à racionalidade instrumental, por favorecer processos inerentes à acumulação capitalista (eficiência produtiva, quantificação da realidade e dicotomia sociedade-natureza). (LOUREIRO, 2005, p. 325)

O autor ressalta ainda que, especificamente na área da Educação, esse diálogo torna-se visível por Henri Giroux, um dos fundadores da denominada “pedagogia crítica”, e por Peter McLaren e Paulo Freire, educadores que muito influenciam os estudos e práticas pedagógicas.

De acordo com a perspectiva de Loureiro (2005), na relação entre a Teoria Crítica e Educação Ambiental, há algumas premissas da Teoria utilizadas pela EA, a saber:

A crítica (à sociedade, à ciência e à argumentação) e a autocrítica (pessoal) são princípios metodológicos;

A verdade científica está em sua comprovação prática na história, no conhecimento poder ser aplicado para ajudar a humanidade a superar as relações de dominação, alienação e expropriação. No mais, a pura abstração conceitual só possui veracidade em termos formais, muitas das vezes servindo como fator de reprodução social;

Teoria e prática não estão descoladas. Conhecer e agir são dimensões próprias que ganham condição para transformar a realidade à medida que se relacionam e se constituem mutuamente. O conhecimento “do que é” (teoria) e a ação em busca do “que queremos que seja” estão unidas e é através dessa indissociação que tomamos consciência de nós mesmos e do outro no mundo;

Ciência e valores culturais estão ligados e não há como separá-los na pesquisa. Devemos admitir que sempre analisamos os fenômenos a partir de uma determinada interpretação, de um código de valores e de certas concepções teóricas que “iluminam” nosso olhar da realidade. A objetividade científica está na explicitação de nossa posição teórica e na análise honesta da realidade à luz de tal teoria, permitindo a compreensão e o questionamento formulado por outro;

A ciência crítica é revolucionária, visa superar a dicotomia sujeito-objeto e a mercantilização da vida. Estas são entendidas como características inerentes ao metabolismo da sociedade capitalista, conduzindo o ser humano a um estado de alienação diante de si mesmo, da espécie e a uma condição de “ruptura” entre sociedade-natureza;

A ciência crítica se faz partindo do princípio de que nada, nenhum fato ou fenômeno é compreensível em si mesmo, mas somente em relações, formando uma totalidade complexa. Aqui não há um todo absoluto, mas totalidades em movimento de mútua

---

Walter Benjamin (cultura); Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Alfred Schmidt e Jürgen Habermas (filosofia); Erich Fromm (psicanálise). Outros mantiveram intercâmbio com os frankfurtianos: Wilhelm Reich (psicoterapia corporal e sexualidade) e Bertholt Brecht (artes e política).

constituição entre partes e todos, que são compreendidos racionalmente pela práxis (vinculação teoria-prática). (LOUREIRO, 2005, p. 326)

A ciência faz-se nas relações que se constituem historicamente, envolvendo contextos sociais, teoria e prática – a práxis freireana –, e trazem significado e transformação quando estas caminham juntas.

Loureiro (2005) apresenta ainda outros elementos relevantes a serem observados na busca de coerência entre princípios teóricos-críticos e a prática em EA. O autor considera que é necessário: o envolvimento e a participação dos grupos sociais que constituem determinada instituição ou ambiente, em todos os momentos do processo; existir a potencialidade coletiva de identificar e buscar soluções para os problemas; a intencionalidade no ato educativo, político, baseado em processos críticos e emancipatórios, inexistindo neutralidade; que todas as pessoas envolvidas sejam participantes do processo e, apesar das especificidades funcionais, não deve haver hierarquia de poder que condicione a estrutura social desigual; o conhecimento desenvolvido pelo diálogo de posições e ideias; a possibilidade dos envolvidos no processo educativo relacionarem problemas ambientais com o contexto social em que se situam, elaborando a consciência crítica da sociedade e das relações sociais; o diálogo e explicitação de conflitos para o encontro das alternativas adequadas aos problemas coletivamente identificados, proporcionando a aprendizagem e a convivência democrática, plural e respeitosa.

Portanto, compreendemos que a EA crítica, por ser uma educação que envolve os sujeitos sociais e mobiliza práticas contextualizadas, questionadora dos condicionantes sociais dos conflitos e problemas ambientais vigentes; por primar pela autonomia e liberdade, na contramão da opressão e dominação; e ainda, por existir uma reciprocidade dos processos que propiciam a transformação do indivíduo e da sociedade, é emancipatória e transformadora.

Nas palavras de Guimarães (2011), educando e educador são agentes sociais que agem no processo de transformações sociais e nesse processo se transformam, uma vez que o ensino que se abre com a comunidade diante de seus problemas socioambientais, possibilita contribuir na intervenção da realidade do ambiente educativo e desenvolver o conteúdo do trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam e estruturam a sociedade são priorizados, significando uma Educação política, a qual nos faz perceber e ser sujeitos na história.

Guimarães (2011) esclarece que, a partir do trabalho “A Formação de Educadores Ambientais” (2004), debruçou-se sobre a questão da formação desses educadores, o que

apontou a necessidade da superação de uma “armadilha paradigmática” a que estamos sujeitos, como forma de construir uma ação pedagógica de EA voltada para a transformação da realidade socioambiental. O autor ressalta que os indivíduos em geral, entre eles os educadores, vivenciamos em nosso dia a dia a dinâmica dos paradigmas da sociedade moderna, que tende a se autoperpetuar e que, seguindo essa tendência, é reprodutora de uma realidade estabelecida por uma racionalidade hegemônica. Essa dinâmica social é chamada de armadilha paradigmática quando, por uma “limitação compreensiva e uma incapacidade discursiva” (Viégas, 2002, apud Guimarães, 2011), o educador está relacionado a uma visão (paradigmática) fragmentada e reduzida da realidade e manifesta (inconscientemente) um entendimento limitado da problemática ambiental, criando amarras para o desenvolvimento de uma visão crítica e complexa do real e refletindo em uma prática pedagógica fragilizada de EA. Romper com essa armadilha é um gesto fundamental a ser enfrentado pelo educador ambiental para incorporar práticas diferenciadas e criativas no movimento individual e coletivo de transformação e construção de uma nova situação socioambiental. A ruptura se dará na práxis pedagógica de reflexão crítica e ação participativa de educando e educadores; de forma indissociável entre teoria e prática, reflexão e ação, razão e emoção, indivíduo e coletivo, escola e comunidade, local e global; em ambientes de projetos pedagógicos que vivenciem o saber fazer, crítica e consciente, da intervenção na realidade, a partir de práticas refletidas, problematizadoras e diferenciadoras, que se fazem politicamente influentes no exercício da cidadania. Essas questões que podem alimentar criticamente a constituição de movimentos contra hegemônicos, potencializando o surgimento de novas sínteses dialéticas, em um processo de construção de uma sociedade socioambientalmente sustentável.

Por fim, Loureiro (2012, p. 88) identifica três denominações similares para a EA: a **Crítica**, compreendida historicamente e situada no contexto de cada formação socioeconômica, nas relações sociais e na natureza; determina como condição de existência a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, a partir de uma ação organizada dos grupos sociais e de conhecimentos produzidos na práxis; a **Emancipatória**, compreendida por pretender a autonomia e a liberdade através da manifestação transformadora das relações de dominação e opressão; e a **Transformadora**, por desejar a mudança societária, do padrão civilizatório, a partir do movimento conjunto de transformação subjetiva e das condições objetivas.

Outra denominação identificada na mesma perspectiva de EA Crítica é a educação no processo de gestão ambiental, que não se define como uma tendência teórica distinta das

anteriormente listadas; pelo contrário, localiza-se exatamente aí, entretanto, tem como especificidade a operacionalização e prática voltadas para a materialização de tais formulações no campo da gestão ambiental (licenciamento, portos, unidades de conservação, águas, pesca etc.). Loureiro (2012, ver 2008; 2004).

Loureiro (2008) desenvolveu um quadro que permite comparar estas abordagens em função das suas características: 1. “visão emancipatória”, com abordagens libertárias e complexas, como consideramos na EA brasileira citada acima, ou seja, crítica, popular, emancipatória, transformadora, no processo de gestão ambiental, entre outras. Além disso, apresenta interesse nas dinâmicas políticas e sociais relacionadas com a problemática ambiental e enquadra, em um mesmo campo político e de ação educativa, elementos históricos e ênfases conceituais específicas; 2. “visão conservadora ou comportamentalista”, em que se inserem a alfabetização ecológica e as perspectivas mais tecnocráticas e comportamentalistas da Educação e tem seus alicerces na sensibilização e transmissão de conteúdos de ecologia.

Segundo Loureiro (2008), ao assumir determinada opção teórica e metodológica na Educação Ambiental, ao menos quatro eixos, que se desdobram em vários pressupostos e formam diferenciadas abordagens, precisam ser considerados, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 - Abordagens para a educação ambiental

<b>EIXOS</b>	<b>VISÃO EMANCIPATÓRIA</b>	<b>VISÃO CONSERVADORA OU COMPORTAMENTALISTA</b>
Quanto à condição de ser natureza	Certeza de que somos seres naturais e de que nos realizamos e redefinimos culturalmente o modo de existir na natureza pela própria dinâmica societária.	Convicção de que houve um afastamento de nossa espécie de relações adequadas, idealmente concebidas como inerentes aos sistemas ditos naturais, sendo necessário o retorno a essa condição natural pela cópia das relações ecológicas.
Quanto à condição existencial	Entendimento de que somos constituídos por mediações múltiplas – sujeito social cuja liberdade e individualidade se definem na existência coletiva.	Sujeito definido numa individualidade abstrata, numa racionalidade livre de condicionantes sociais, cuja capacidade de mudança se centra na dimensão “interior”.
Quanto ao entendimento do que é educar	Educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade.	Educação como processo instrumental, comportamentalista, de adequação dos sujeitos a uma natureza vista como harmônica e como processo facilitador da inserção funcional destes na

		sociedade.
Quanto à finalidade do processo educativo ambiental	Busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e novos modos de se viver na natureza.	Busca por mudança cultural e individual como suficiente para gerar desdobramentos sobre a sociedade e como forma de aprimorar as relações sociais, tendo como parâmetro as relações vistas como naturais, adotando geralmente uma abordagem funcionalista de sociedade e organicista de ser humano.

Fonte: LOUREIRO (2008, p. 6).

Compreendemos que a vertente crítica, emancipatória e transformadora de educação ambiental responsabiliza-se por, coletivamente, pensar possibilidades de enfrentamento. Com isso, consideramos como premissa a participação social como prática indispensável à democracia e à emancipação socioambiental. Diante disso, devemos buscar a transformação social, dos valores e das práticas sociais.

## CAPÍTULO 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. (ROSA, 1994)

As escolhas metodológicas estão relacionadas ao caminhar da pesquisa a fim de buscar argumentação e compreensão quanto ao problema da pesquisa. Definir a metodologia é um desafio para as pesquisas e pesquisadores. No quarto capítulo desta dissertação localizamos o leitor quanto aos aspectos metodológicos, apontamos as opções feitas para o tema dialogado, as quais foram: pesquisa qualitativa, análise documental e análise textual discursiva.

### 4.1. A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Esta pesquisa de cunho qualitativo tem como propósito compreender quais visões de Curricularização da Extensão estão presentes nos PPCs de cursos de Graduação da UFSC com ações de Educação Ambiental. Consideramos a pesquisa qualitativa parte do roteiro metodológico com o propósito de compreender detalhadamente e aprofundar os fatos

investigados. A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Minayo (2008) destaca cinco critérios que diferenciam as Ciências Sociais do conhecimento científico sem, no entanto, desconectar-se dos princípios da cientificidade, e pondera que, para abordar as Ciências Sociais assim como as consideramos na área da Educação Científica e Tecnológica, é importante observá-los, a saber: ser histórico; ter consciência histórica; haver identidade entre sujeito e objeto; ser intrínseca e extrinsecamente ideológica; e ser qualitativa.

O primeiro critério e que é o objeto das Ciências Sociais é o aspecto histórico. Cada sociedade humana constitui-se de maneira diversa, embora exista influência nas relações sociais, na comunicação, e possam ter características em comum em virtude do mesmo período histórico vivenciado, as sociedades presentes são delimitadas pelo passado e na construção do futuro, num constante confronto do que se tem e do que está em construção. Sendo assim, a autora sinaliza que são características fundamentais a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade. O segundo critério é a consciência histórica, isso significa que o investigador tem a potencialidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual, assim como todos os seres humanos dão significados as suas ações, expõem suas intenções, projetam o seu futuro. Sendo assim, a consciência história das Ciências Sociais refere-se à consciência histórica e social. O terceiro critério abordado nas Ciências Sociais é a existência de uma identidade entre sujeito e objeto, pois lidam com seres humanos, particularidades como classe, faixa etária, etc., aproximam-se do investigador. O quarto critério é que as Ciências Sociais são intrínsecas e extrinsecamente ideológicas, ou seja, entendemos que não existe neutralidade, a ciência é comprometida, implica interesses e visões de mundo em todo o processo de conhecimento embora suas contribuições e efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intencionalidades de seu desenvolvimento. O último e quinto critério é que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo, a realidade é dinâmica individual e coletiva.

Minayo (2008) considera que a perspectiva qualitativa aprofunda a investigação dos significados das ações e relações humanas, tem um olhar não acessível diretamente e não compreensível em médias, equações e/ou estatísticas, existindo a preocupação com a compreensão/explicação da dinâmica das relações sociais, as quais são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. A autora Minayo (2008) destaca ainda que, na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação para, durante a investigação científica, reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, indicar

conceitos e teorias, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, com isso, explorar todo o material de maneira específica ao estudo e contextualizada. Consideramos relevante a reflexão de Minayo (2008) quando coloca que nenhuma teoria, mesmo que muito bem desenvolvida, consegue explicar ou resolver todos os fenômenos e processos, uma vez que o investigador separa e realiza recortes de aspectos essenciais da realidade para trabalhá-los. Portanto, teorias são explicações parciais da realidade e realiza funções significativas: a) auxiliam a esclarecer o objeto de investigação; b) ajudam a levantar as questões, o problema, as perguntas com mais consistência; c) possibilitam maior entendimento na organização dos dados; d) e orientam a análise dos dados organizados.

Sinteticamente, segundo Minayo (2008), teoria é um conhecimento de que nos utilizamos no desenvolvimento da investigação como um sistema organizado de proposições, que norteiam a coleta e a análise dos dados, e de conceitos, que apresentam seu sentido. O movimento de trabalho da pesquisa que se dá na linguagem científica das proposições são construções lógicas e conceitos, os quais são elaborações de sentido. A autora apresenta as funções dos conceitos que podem ser classificadas em cognitivas, pragmáticas e comunicativas. Quanto à categoria cognitiva, o conceito é entendido em sua corrente teórica adotada na interpretação, determinando com que conotações o pesquisador trabalhará. O conceito, na sua função pragmática, precisa ser operativo, descritivo e interpretar a realidade, isto é, ser capaz de possibilitar ao investigador trabalhar com ele no campo. Por último, no caráter comunicativo, o conceito tem que ser representativo, específico e abrangente, e que permita sua compreensão pelos interlocutores da mesma área de interesse.

Na pesquisa qualitativa em Educação, compreendemos que conceitos teóricos não são entendimentos soltos e desconexos. Assim como a linguagem, precisam ser compreendidos resgatando as dimensões históricas e ideológicas da caminhada, apropriar do contexto e da posição de outros autores com quem o pesquisador dialoga e também se contrapõe. Cada perspectiva teórica apresenta seu acervo de conceitos. Sendo assim, propusemos uma configuração metodológica para a coleta e a análise de dados a fim de possibilitar diálogo e a compreensão da questão norteadora dessa pesquisa. Para o processo de investigação, tivemos cuidado com a interação entre objeto de estudo, o registro das informações coletadas e ponderada interpretação. A coleta de dados proposta foi documental.

#### 4.2. A ANÁLISE DOCUMENTAL

Segundo Cellard (2008), por meio do documento, pode-se considerar um corte longitudinal que possibilita a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, assim como a observação desde sua origem até os dias atuais. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974 apud Lüdke e André, 1986), assim, compreendem documentos: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, entre outros.

Para Lüdke e André (1986), alguns procedimentos metodológicos podem ser seguidos na análise de documentos. Primeiro, definir a caracterização do documento que será usado ou selecionado. Depois refletir se será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia). Em seguida, considerar se envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares, ou ambos e se utilizará um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação). A escolha dos documentos não deve ser casual, mas a partir de propósitos, ideias ou hipóteses, o que guiará a seleção.

Para Cellard (2008), devemos considerar o contexto, os autores, a autenticidade, a natureza do texto, conceitos-chaves e a lógica interna do texto. Sobre o contexto social global em que foi produzido o documento, quem é o/a autor(a) e aqueles a quem ele foi destinado são aspectos fundamentais em todas as etapas da análise documental. Quanto as(os) autoras(es), deve-se compreender previamente a identidade da pessoa que se expressa, interesses e motivos que a levou a escrever. Quanto à natureza do texto, considera-se se é teológica, médica, jurídica, científica, etc. Quanto à autenticidade, é necessário assegurar-se da qualidade da informação e conferir a procedência do documento. Além disso, é preciso considerar os conceitos-chaves e a lógica interna do texto, delimitar o sentido das palavras e dos conceitos, estar atento aos conceitos-chaves presentes em um texto e avaliar sua relevância e seu sentido no contexto preciso em que eles foram utilizados. A análise considera-se o momento de reunir todas as partes, quando o pesquisador poderá realizar uma interpretação coerente relacionando com a temática ou o questionamento inicial.

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, utilizamos como coleta de dados a análise de documentos, cuja fonte documental está localizada nos PPCs e no SIGPEX, servirão

de base para as análises deste trabalho, desenvolvidos na UFSC. Além disso, a composição metodológica elaborada foi construída a partir de documentos do tipo oficial e técnico, os quais se classificam como: legislações oficiais, resoluções normativas da UFSC, PDI/UFSC, documentos do FORPROEX, Teses e dissertações. Esclarecemos que o contexto legislativo da Curricularização da Extensão e da EA no ES são trabalhados nos capítulos destinados às temáticas. Os relatórios e documentos sobre Curricularização da Extensão, discorreremos na discussão sobre Currículo e Extensão. Destacamos que a legislação oficial emitida pelo MEC, a Resolução 07/CNE que trata das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, foi publicada em dezembro de 2018, e que o marco legal da UFSC foi publicado somente em 2020, apresentando alguns pontos distintos que são considerados. Os PPCs, projetos e programas da UFSC e T&D são apresentados nos resultados e discussões.

Acreditamos que as categorias ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar os conteúdos encontrados pelos nossos instrumentos de coleta de dados. No entanto, como destacam André e Lüdke (1986, p.49), a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Portanto, terá que ultrapassar os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. Além disso, é possível investigar os textos dentro de diversas perspectivas e, de acordo com Krippendorf (1990, *apud* Moraes, 1999), seja qual for a mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações; podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas.

#### 4.3.A ANÁLISE DE DADOS – ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

Depois de selecionados os documentos, devemos proceder à análise propriamente dita dos dados. Esclarecemos que a ATD não pretende testar hipóteses; a disposição é a da compreensão, da recomposição de conhecimentos existentes sobre os temas explorados na pesquisa qualitativa. Os materiais textuais formam significantes a que o analista concede sentidos e significados, ou seja, descreve, expressa, interpreta e produz sentidos a partir da leitura desses materiais. Moraes e Galiazzi (2016) partem da premissa de que toda leitura é uma interpretação e, embora possam ocorrer interpretações similares, não existe leitura objetiva e única, pois um texto pode possibilitar múltiplas interpretações.

Portanto, a partir da leitura dos materiais examinados (conjunto de significantes) e com base nos conhecimentos e teorias do pesquisador, atribui-se novos significados. Para obter resultados válidos e confiáveis, é necessária a seleção e a delimitação criteriosa de um conjunto de documentos, que comporão as informações da pesquisa e que, para a ATD, chama-se “corpus”. Para Moraes e Galiazzi (2016), a ATD organiza-se nos seguintes eixos: desmontagem dos textos (unitarização), estabelecimento de relações (categorização), captação do novo emergente (metatexto) e processo auto-organizado (o ciclo de análise).

A desmontagem dos textos consiste em analisar detalhes, fragmentar no sentido de produzir unidades, desconstruir os textos do “corpus”. As unidades de análise/sentido ou significado são codificadas e, no momento da impregnação, passam por um processo de desconstrução e desorganização, instaura-se o caos do conhecimento existente para a construção de um novo conhecimento. A desordem possibilita novas ordens, que se dá ao categorizar os novos conhecimentos.

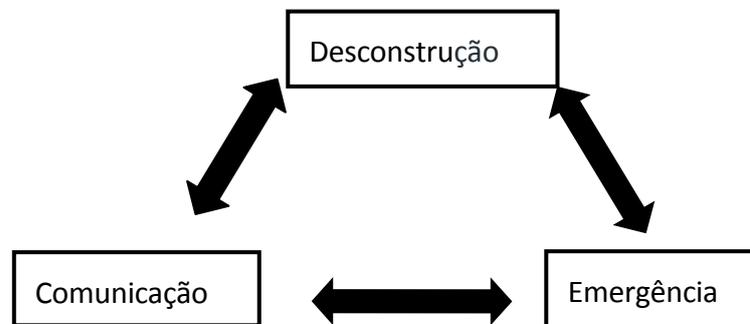
Para o estabelecimento de relações para fins de categorização, necessita-se construir relações entre as unidades de base, classificando-as, criando conjuntos com elementos próximos, resultando nas categorias. Aqui Moraes e Galiazzi (2016) destacam dois métodos: o dedutivo, que parte do geral para o particular, são as chamadas categorias *a priori*; o indutivo/intuitivo, que parte do particular para o geral, resultando na categoria emergente. Os dois métodos podem ser combinados, num processo misto de análise, entretanto, as propriedades da categorização devem ser pertinentes aos objetivos da análise, ter homogeneidade ou o mesmo princípio. Nesse momento, o desafio é praticar o diálogo entre o todo e as partes, lembrando que toda categorização necessita de teoria e de produção de argumentos aglutinadores ou centralizadores. Depois de definidos e descritos os elementos que constituem cada categoria, instaura-se o processo de explicação das relações e a compreensão dos sentidos e significados, construindo uma síntese, um metatexto.

O entendimento do novo emergente (metatexto) exige impregnação nos materiais, possibilitando a compreensão renovada do todo, a crítica e a validação, sendo esta o último momento de análise, que resultará no metatexto. A qualidade da análise não depende somente da validade e da confiabilidade, devemos considerar também o posicionamento do pesquisador a partir de seus argumentos, buscando compreender se os argumentos estão coerentes com as ideias apresentadas. Algumas análises são mais descritivas, com uma leitura imediata; outras, são mais interpretativas, afastando-se do imediato e exercitando a abstração e a teorização, exigindo uma compreensão aprofundada e apresentando teorias

existentes e referenciais de autores mais significativos para confrontá-los. Nesse contexto, considera-se importante exercer um olhar de estranhamento em relação aos materiais analisados, a fim de alcançar uma visão abrangente. A produção do metatexto, juntamente com a descrição e a interpretação, acontecem de forma gradual e constante, com o objetivo de ampliar e expressar entendimentos e sentidos. Nesse sentido, o questionamento e a crítica incentivam o desenvolvimento da análise e a validação ocorre pelo diálogo entre teoria e a empiria, representado pela teoria e prática. Um processo auto-organizado (o ciclo de análise), ainda que racionalizado e planejado em alguma medida, emerge das compreensões e os resultados finais, criativos, originais não podem ser previstos.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), o ciclo da ATD constitui-se de:

Figura 1 – ciclo de análise da ATD

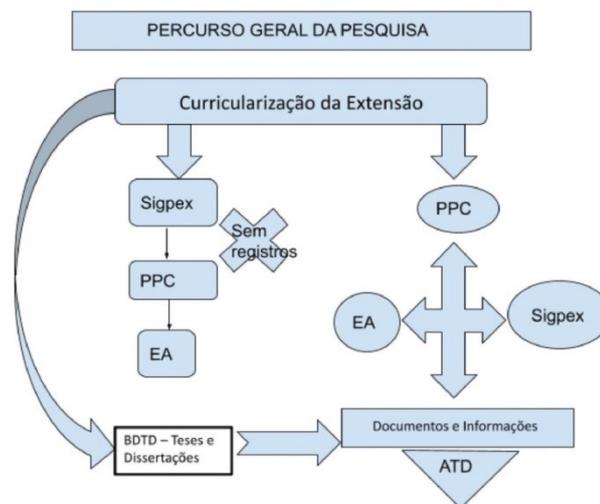


Fonte: Moraes e Galiuzzi (2016).

Compreendemos o ciclo da ATD como em permanente construção de novos sentidos, um movimento em ciclos. A primeira etapa de desconstrução envolve o caos do “corpus”, que dará lugar à exploração dos novos sentidos do texto; a última etapa do ciclo, a comunicação, consiste em aprofundar o entendimento, dedicar à exploração do significado mais completo, o que seria, portanto, a compreensão da aprendizagem referente à temática.

Com isso, apresentamos a seguir caminho da nossa pesquisa:

Figura 2- Percurso geral da pesquisa



Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Com a imagem acima apresentamos o percurso realizado na pesquisa, de um lado como iniciamos e planejamos a pesquisa, no primeiro (lado esquerdo) por meio dos projetos registrados e aprovados no SIGPEX, e procurando articulação com os cursos de Graduação, a fim de encontrar visões sobre a curricularização da extensão e articulação com ações de EA. Por este caminho não encontramos registros. Recomeçamos a coleta de dados a partir dos PPC que estavam iniciando as aprovações na UFSC, e aprofundamos neste sentido, encontramos o posicionamento sobre a curricularização da extensão nos cursos, assim como um panorama específico das ações de EA em alguns cursos de graduação, e encontramos um registro do SIGPEX, de programa de extensão para análise. Realizamos ainda a análise dos documentos e informações de Teses e dissertações. Depois, entrelaçamos os PPCs e SIGPEX analisando por meio da ATD.

No próximo capítulo apresentamos os resultados, a discussão a respeito dos dados dos documentos e as análises das categorias que emergiram.

## CAPÍTULO 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentaremos a análise, bem como os resultados e discussões dos documentos analisados T&D, PPCs e SIGPEX.

### 5.1. A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM TESES E DISSERTAÇÕES –O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre a Curricularização da Extensão

Para compreender o contexto da temática pesquisada e refletir sobre a importância de seu estudo na academia, bem como compreender sua abrangência em relação ao eixo fundante Curricularização da Extensão desenvolvido neste trabalho, conduzimos a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual integra e publica, em seu portal na internet, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de Ensino e Pesquisa, sendo o acesso a essa produção científica gratuito. O objetivo é dar visibilidade à produção científica nacional e à difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Quanto à temporalidade, selecionamos material de 2014 a 2021, tendo em vista compreender o processo de Curricularização da Extensão a partir da exigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Tabela 1 - Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e BDTD, temporalidade 2014 - 2021

DESCRITOR	CAPES	BDTD	ANO DAS PRODUÇÕES
“Curricularização da Extensão”	12	8	2017, 2018, 2019, 2020.

Fonte: elaborado pela autora (acesso em 20/10/2021)

A plataforma utilizada aqui será a BDTD, pois no momento em que realizamos a pesquisa, consideramos mais estável em comparação com o banco de dados da CAPES que, por vezes, apresentou oscilações na quantidade total de pesquisas. Inicialmente realizamos a primeira leitura exploratória, com interesse nas dissertações de mestrados e teses com característica acadêmica. Para isso, consideramos o título, o resumo e as palavras-chave, e o sumário, com o objetivo de identificar as pesquisas realizadas que mais dialogassem sobre conceitos e entendimentos de Curricularização e Extensão. Nesse momento, identificamos oito produções, sendo três de mestrado profissional, quatro de mestrado acadêmico e uma tese. Entre as dissertações, duas voltavam-se para discussões distintas do nosso escopo: uma era direcionada para línguas e não abordava questões da curricularização; a outra associação a temática com a sexualidade.

Depois da leitura exploratória das pesquisas encontradas, selecionamos três que mais se aproximavam da temática do nosso trabalho e demos sequência à leitura aprofundada e completa das produções, desde suas introduções até as considerações finais. Analisamos os principais argumentos, conceitos discutidos e os pressupostos teóricos que fundamentam essas pesquisas em torno da Curricularização da Extensão/Currículo e Extensão.

Quadro 5 - Seleção da produção acadêmica sobre “Curricularização da Extensão”

ANO/ TIPO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR	UNIVERSIDADE
2017- -D	AnaPaula Fliegner dos Santos	Curricularização da Extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul	Dr.a Branca Jurema Ponce	PUC/SP
2019- D	Paloma Marques Dos Santos	A “fronteira” universidade escola: um estudo a partir da Curricularização da Extensão na formação de professores	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ana Maria Santos Gouw	Universidade Federal de São Paulo/Diadema/SP
2020- T	Fernanda Mesquita Serva	Educação superior no Brasil: um estudo sobre a política de Curricularização da Extensão universitária	Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão	UNESP- Universidade Estadual Paulista/ Marília/SP

Legenda: D (Dissertação); T (Tese). Fonte: BDTD, elaborado pela autora com dados da pesquisa.

A fim de apresentar o campo empírico da pesquisa, elencamos a seguir as características gerais sobre os trabalhos selecionados, expondo uma descrição de cada um deles, recorte das pesquisas, elementos teórico-metodológicos e resultados apontados pelos autores. Iniciamos a descrição por ordem cronológica.

O primeiro estudo analisado foi o realizado por Fliegner dos Santos (2017) e é de uma dissertação, que apresenta três palavras-chave: Currículo, Projeto Comunitário, Curricularização da Extensão. O objetivo da pesquisa foi identificar os impactos da inserção do componente curricular Projeto Comunitário nas matrizes curriculares dos cursos de Graduação do Centro Universitário, no ano de 2014, bem como propor novas possibilidades para a materialização do componente curricular Projeto Comunitário. A autora optou pela pesquisa bibliográfica, análise documental e a técnica do grupo focal, utilizando da abordagem qualitativa. O locus da pesquisa foi a sede do Centro Universitário Católica de Santa Catarina, em Jaraguá do Sul. Os documentos utilizados para análise documental foram: PDI, Regulamento da disciplina Projeto Comunitário, Política de Extensão, Programa de

Extensão, Relatório de Extensão e Projeto Comunitário (PC), do ano de 2014, Manual dos responsáveis na instituição e os depoimentos dos acadêmicos presentes nas autoavaliações realizadas ao concluir o PC no ano de 2014.

Ao tratar trajetória histórica da extensão universitária no Brasil, Fliegner dos Santos (2017) aponta, no mínimo, quatro momentos significativos de sua conceituação e prática. O primeiro foi o modelo da transmissão vertical do conhecimento, o qual é espelhado nas universidades europeias e, tanto no modelo europeu quanto no brasileiro, é possível perceber práticas pedagógicas verticalizadas. Para Fliegner dos Santos (2017), apoiada em Paulo Freire, esse momento inicial da Extensão é compreendido como um momento autoritário da universidade, um espaço desvinculado do saber e da cultura popular e no qual a universidade é detentora do conhecimento, repassando-o para poucos. A autora apresenta o segundo modelo da conceituação de Extensão, denominado como modelo voluntarismo, localizado nos percursos históricos do ano de 1918 e o Manifesto Córdoba. A autora considera que, acima da crítica ao voluntarismo, esse modelo dá início a mudanças no conceito de Extensão, pois traz à tona a discussão da atuação das universidades em relação à comunidade, atribuindo à Extensão característica de horizontalidade e de (re)conhecimento da cultura das comunidades, assumindo um compromisso com as mudanças.

A pesquisadora apresentou ainda o terceiro e o quarto modelo de Extensão. Quanto ao terceiro, o Estatuto da Universidade Brasileira, Decreto N 19.851 de 1931, prevê a Extensão universitária e formaliza este modelo, que permaneceu até os anos de 1960 e apresentava os seguintes entendimentos: a realização de ações que difundissem conhecimentos considerados relevantes e úteis, tanto para a vida do sujeito quanto para a sociedade; a propagação de pensamentos e princípios de interesse nacional; e a busca de soluções para questões sociais emergentes. Segundo Fliegner dos Santos (2017, p. 29), o quarto modelo, o acadêmico-institucional, teve seu início com Paulo Freire, e apresentava a concepção de uma universidade autônoma e transformadora; nele ideias e práticas freireanas passam a fundamentar os conceitos e as práticas de Extensão universitária. A autora também apresentou questões e conceitos relacionados ao termo Curricularização. Ela considera que a história do currículo caminha junto ao processo de construção social e apoia-se nas discussões de Gimeno Sacristán, quem afirma que “chamamos tecnicamente currículo: o que contém o projeto em si, os materiais da reprodução-produção de seres humanos através da educação” (SACRISTÁN, 2008, apud Fliegner dos Santos, 2017, p. 57). Fliegner dos Santos (2017) considera que, na concepção crítica, o currículo é um campo no qual as manifestações de

identidade individual e social são privilegiadas, pois podem se ocupar desse espaço para realizar ações contra o fomento à desigualdade social. Sendo assim, Fliegner dos Santos analisa que a Educação Superior deve formar não apenas profissionais com competência científica e técnica, como também deve qualificar cidadãos e seres humanos conscientes, com engajamento ético e político diante dos problemas da comunidade em que atuam, sendo capazes de utilizar os conhecimentos produzidos e ensinados para buscar a solução para os problemas advindos das demandas sociais.

Especificamente quanto à Curricularização da Extensão, a pesquisadora Fliegner dos Santos (2017) coloca que a institucionalização da Extensão começa a ser discutida pelas universidades em 1991 e é temática de discussão no V Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FOREXT). Uma das diretrizes da carta produzida nesse encontro é propor mecanismos de operacionalização do processo extensionista nas composições curriculares. No período de 1995 a 2000, são encaminhadas algumas ideias para que dar início à integralização como, por exemplo: garantir que dentro das instituições a Extensão seja reconhecida de forma igualitária ao Ensino e à Pesquisa no que se refere à matriz curricular e aos orçamentos, assim como procurar apoio junto a órgãos públicos para a institucionalização da Extensão. Ela menciona que os termos integralização curricular e institucionalização não traziam a compreensão proposta pela meta (Santos, 2017, p. 63).

No terceiro capítulo de sua dissertação, Fliegner dos Santos (2017) aborda o sentido do termo curricularização apresentado em teses e dissertações, bem como em artigos na CAPES/MEC, destacando as palavras-chave “curricularização” e “curricularização da extensão”. Fliegner dos Santos (2017) analisa que os autores não definem o termo, mas o aproximam com a institucionalização e a inserção de conteúdos nos currículos no sentido de hegemonizar os conteúdos curriculares. Os sentidos constatados para o termo foram: flexibilização e integralização com a intenção de “incorporar” nos currículos. Naquele momento, nenhum trabalho estudado trouxe o termo relacionado à Extensão. A pesquisadora ainda considera que a curricularização discutida está próxima da compreensão do currículo como totalidade. Ela apoia-se em Paulo Freire e propõe que a compreensão de totalidade parte da leitura do mundo, da realidade e dos problemas reais da comunidade que se apresentam como um “todo”.

Fliegner dos Santos (2017) ainda tece críticas ao ensino fragmentado e ao currículo como uma soma/conjunto de disciplinas, ao invés de ser abordado como um projeto político

pedagógico. Para ela, a dificuldade está presente na discussão da curricularização e essa fragmentação precisa ser superada e repensada, substituída por uma prática integral e integradora em que o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão aconteça tendo como princípio a inserção na realidade social, objetivando uma educação transformadora.

Considerando os resultados finais, Fliegner dos Santos (2017) analisa que o Projeto Comunitário caminha, mas não tem unanimidade quanto ao envolvimento de professores, há resistência. Quanto ao desenvolvimento da temática da pesquisa, ela pontua que naquele momento as universidades estavam discutindo de que forma alcançar essa curricularização, e pelas leituras, considerou relevante a polissemia na compreensão das universidades do que é a curricularização. Diante disso, a dissertação buscou contribuir para a discussão e o amadurecimento do conceito de curricularização. O currículo deve ser entendido como potencializador das políticas públicas e transformador das realidades sociais, o estudante deve ser visto como sujeito transformador e a universidade como conexão entre estudante-comunidade-estudante. Portanto, a autora percebe a necessidade de as universidades refletirem suas práticas de Extensão para além de projetos e de ações isoladas e desconexas do currículo. A extensão deve fazer parte de toda a formação, de todas as disciplinas, de todas as vivências que esses estudantes percorrerão.

A segunda dissertação analisada foi de Marques dos Santos (2019) e apresentou cinco palavras-chave: Extensão universitária, Curricularização da Extensão, Formação inicial de Professores, Interação entre Universidade e Escola, Percepção da Extensão. A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a partir da observação participante, utilização de questionários e realização de entrevistas, os quais foram analisados dentro dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo. O trabalho disserta sobre a curricularização de um programa de Extensão, desenvolvido em um laboratório didático da Unifesp, campus Diadema, denominado Centro Aprendiz de Pesquisador (CAP), que aproxima os estudantes da educação básica da universidade e realiza atividades experimentais e investigativas que promovam a divulgação científica. O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar o processo da Curricularização da Extensão a partir da implementação do programa de CAP e de seu vínculo a uma Unidade Curricular (UC) do curso de Licenciatura em Ciências e, a partir desses dados, discutir a relevância e as contribuições da Extensão Universitária na formação de professores.

A origem histórica da Extensão, nessa pesquisa, está sinalizada por volta de 1800, a partir da relação entre a Revolução Industrial e a educação escolar para adultos, com a criação

de universidades populares, que ofereciam serviços à comunidade rural nos Estados Unidos, e com a relação universidade-indústria em países da Europa como, por exemplo, a universidade inglesa que desenvolvia atividades extramuros para a população que não era beneficiada pelo ambiente acadêmico na época. A autora considera que, em 1867, na Inglaterra, aconteceu o primeiro programa extensionista e, em 1871, foi utilizado pela primeira vez o termo extensão universitária educativa. Esses eventos aconteceram na Universidade de Cambridge, com o provável primeiro programa de “cursos de Extensão” levados pelos docentes a diferentes setores da sociedade. Com isso, a Extensão Universitária tem sua trajetória conceitual nos movimentos políticos nos países do continente Europeu e dos Estados Unidos.

Marques dos Santos (2019) considera, em sua pesquisa, a Extensão na América Latina marcada pelas revoluções mexicana e cubana, com motivações de ordem social e tendo sua conquista com a Reforma Universitária de Córdoba. Na América Latina, o movimento estudantil de Córdoba/Argentina, em 1918, foi determinante para a história da Extensão Universitária por conta do comprometimento social, dos vínculos ideológicos e da militância política, situando-se como um importante marco para as universidades da América Latina, uma vez que permitiu que a instituição ampliasse suas preocupações sociais e passasse a olhar os grupos menos privilegiados da sociedade.

Para Marques dos Santos (2019), no Brasil o terceiro momento ocorreu no período entre 1968 e 1976, quando houve a institucionalização da Extensão em âmbito nacional. Essa época foi marcada pelo surgimento da Lei nº 5.540/68 (ROCHA, 1983, apud Marques Dos Santos, 2019), que estabelecia a Extensão como uma prática que proporciona aos estudantes a participação em programas de melhoria das condições de vida e desenvolvimento da comunidade, portanto, permanecia a concepção de uma Extensão como prestadora de serviço. Iniciativas diferentes surgiram em 1974-75, com a criação da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), e sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Essa coordenação tinha o objetivo de criar políticas e um plano de trabalho da Extensão Universitária fundamentado nas ideias de Paulo Freire. Nesse período, a Extensão foi definida como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com a intenção de trocar saberes acadêmico e popular. Nessa perspectiva, as camadas populares deixaram de ser o objeto para se tornarem o sujeito da ação extensionista, considerando um avanço significativo em relação à noção de Extensão Universitária defendida na década anterior. Porém, em 1979, a CODAE foi extinta, deixando a relação entre o MEC e a

Extensão restrita ao apoio a projetos individualizados das universidades (BRASIL, 1995, apud Marques Dos Santos, 2019).

A pesquisadora Marques dos Santos (2019) apresenta a Extensão Universitária enquanto prática formativa e dialógica na formação inicial de professores, tendo seu processo formativo construído a partir do ponto de vista do compromisso social e do “fazer ético político”, sendo o conhecimento vinculado à realidade social, portanto, do ponto de vista epistemológico. Essa perspectiva exige a construção do conhecimento de modo participativo que, respeitando as opções individuais, procura estar em sintonia com a realidade social, constituindo-se como valor da sociedade e não como mercadoria passível de trocas segundo os interesses econômicos. Além disso, o trabalho apresenta a discussão da Extensão na contribuição para a formação inicial de professores e na discussão a respeito da Curricularização da Extensão e as Unidades Curriculares (UC) possuem um caráter extensionista e se vinculam a programas e/ou projetos de Extensão, estabelecendo dessa maneira, uma porcentagem de sua carga horária como atividade extensionista (UNIFESP, 2017, apud Marques Dos Santos, 2019).

Os resultados apresentados nessa pesquisa demonstraram que, entre os principais desafios e possibilidades no programa CAP, está o fato de os graduandos, em sua maioria, perceberem a Extensão, no que se refere à interação entre a universidade e a sociedade, ter caráter vertical, isto é, eles entendem a universidade como detentora do conhecimento que será transmitido para a sociedade sem que haja uma troca de saberes. A pesquisa também aponta a Extensão como importante componente no que tange à formação inicial de professores, sendo possível considerar que, a partir da curricularização, os graduandos colocaram em prática o que aprenderam na UC, e que tiveram maior interação com os alunos da educação básica, havendo retorno sobre sua prática docente.

A terceira produção analisada foi a tese de Serva (2020) que apresenta cinco palavras-chave: Conhecimento Pluriversitário; Política da Curricularização da Extensão Universitária; Ciclo de Política; Ensino superior; e Currículos. A metodologia utilizada foi pesquisas bibliográficas, documental e qualitativa, documentos oficiais e não oficiais relacionados ao Ensino Superior e à Extensão Universitária e PDIs das universidades filiadas aos Fóruns Nacionais de Extensão. A partir de entrevistas com questões semiestruturadas, apresentou-se a implantação da Extensão Universitária nos currículos Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). O problema de pesquisa girou em torno da seguinte questão “o que representa a política de desenvolvimento da Curricularização da Extensão Universitária para a

Universidade e para a própria extensão universitária, considerando sua trajetória histórica, diante das exigências da implantação da Curricularização da Extensão Universitária nos cursos de graduação orientadas pelos documentos oficiais dos Fóruns Nacionais de Extensão, pelo PNE 2001-2011, reforçado pelo PNE 2014- 2024 e mais recentemente pelas DCEU?”. O objetivo geral desenvolvido foi investigar como a política de Curricularização da Extensão Universitária pode influenciar no aprimoramento da aprendizagem e do currículo nas universidades. A pesquisadora discute ainda a função da Universidade e a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; a trajetória e o amadurecimento da política da Extensão Universitária; contextualiza as teorias do currículo e a aplicação da Extensão no processo de curricularização e identifica potencialidades e fragilidades da política de curricularização na prática das universidades.

Quanto à trajetória da Extensão, Serva (2020) traz o documento do modelo latino-americano de Extensão Universitária e menciona o Manifesto Liminar, feito pelos alunos da Universidade de Córdoba, em 1918, que influenciou as práticas extensionistas no Brasil. O movimento orientava os universitários da Argentina e da América Latina a se unirem em defesa da liberdade. Segundo a pesquisadora, a Extensão Universitária no Brasil nasce do berço do movimento estudantil. Serva (2020) inspirada em Rocha compreende que a Extensão Universitária vivenciou três fases diferentes no Brasil: o período das experiências pioneiras (1912-1930); o período das experiências isoladas e da disseminação de ideias a partir de ações de movimentos sociais (1930-1968) e o período da institucionalização (1968-1976). Apoiada em Souza, Serva aborda que num entendimento mais abrangente, sustenta que a Extensão Universitária no Brasil iniciou durante o Brasil Colônia, muito antes das experiências pioneiras citadas por Rocha (1984) e apresenta uma divisão mais complexa para sua história no Brasil, a partir de um foco nos seus interlocutores, que seriam os discentes, o Estado e as IES.

Serva (2020) considera que a institucionalização da Extensão Universitária, promovida pela Lei nº 5.540/1968, a qual reformou o Ensino Superior, apesar de apresentar preceitos normativos específicos para dar forma, incentivar a sua presença e permitir a implantação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs), ainda não retirou da Extensão Universitária o seu caráter assistencialista, o que influencia a redução de seu impacto nas atividades de Ensino e Pesquisa. Esse caráter assistencialista da Extensão Universitária, contudo, começou a ser superado e passou por transformações nos

anos seguintes, com as novas fases na história da Extensão no Brasil que, apoiada em Sousa, tiveram início com a abertura política e chegariam até os nossos dias, apresentando maior integração entre as IES e o Estado, em especial em razão do protagonismo assumido pelo FORPROEX (Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras), que se tornou um interlocutor privilegiado com o Estado. O amadurecimento conceitual da Extensão Universitária aconteceu quando ela passou a contemplar expressamente a ideia de mão dupla entre a universidade e a sociedade. Posteriormente, ao apresentar sua Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada em 1999 e atualizada em 2012, o FORPROEX aperfeiçoou o seu conceito. A atuação assistencialista, segundo Botomé (1996, p. 19, apud Serva, 2020, p.54), faz com que a “Universidade se assemelhe àquele que dá esmolas com a certeza de que ajuda ao mendigo, quando, na verdade, o doador auxilia o mendigo a permanecer mendigo [...] e a si próprio, na medida em que, com isso, fica livre de sentimentos desagradáveis”. Considera não ser adequado que a extensão universitária seja considerada “‘cartão de visitas’, ‘expressão descompromisso social’, ‘carro-chefe da administração universitária’” e coloca que essas concepções também colaboraram para a crise de identidade que afetou as universidades nos anos 1990. Com isso, Serva (2020) compreende, a partir de Botomé, que a função precípua da universidade é produzir conhecimento e torná-lo acessível para a comunidade.

Serva(2020) defende que a solução não é eliminar a Extensão do tripé, e sim realizar projetos e programas que garantam que a universidade cumpra a sua função de gerar conhecimento e torná-lo acessível, por meio de atividades de ensino-pesquisa-extensão. Levar mais informações para a sociedade, tornando-a conhecedora de seus direitos, poderá instigá-la a lutar por eles com maior êxito, atendendo o objetivo social-universalista esperado da universidade e adequando- se ao modelo de Extensão Universitária defendido pela tradição latino-americana, conforme sustentado no Manifesto de Córdoba.

Apoiada em Santos (Serva, 2020), Serva ressalta que o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextualizado na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que pode lhe ser dada. Essa aplicação ocorre extramuros e a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado da partilha entre pesquisadores e utilizadores. O autor defende que a universidade desenvolva um conhecimento cooperativo e solidário, por meio de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis (imigrantes ilegais, desempregados,

doentes crônicos, idosos, etc), comunidades populares, grupos de cidadãos críticos e ativos. Para a criação desse conhecimento pluriversitário, a Extensão Universitária tem importância por permitir a inter-relação entre a universidade e a sociedade, gerando um conhecimento que esteja contextualizado em determinada realidade social. O termo “indissociabilidade” do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, previsto a primeira vez na Lei nº 5.540/68, é apresentado na tese a partir do exemplo de uma universidade que substituiu o tripé por um quadripé, contemplando extensão-ensino-pesquisa-extensão (Imperatore, 2018, apud, Serva, 2020). A proposta é colocar a Extensão como ponto de partida e de chegada no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o acesso ao conhecimento produzido. A tese defende ainda um currículo inovador no Ensino Superior que garanta conhecimento teórico com aplicabilidade prática dentro do contexto social dos estudantes.

Segundo a pesquisadora, quanto à política pública, as DCEU foi o primeiro instrumento normativo a impor coercitivamente a Curricularização da Extensão Universitária, uma vez que os instrumentos anteriores foram “planos”. O documento não menciona a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, como previsto na Constituição Federal, e sim a “articulação entre ensino/pesquisa/extensão, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico” (art. 5º, inciso IV). O art. 8º das DCEU ampliou o rol das atividades que podem ser consideradas extensionistas e curricularizáveis, pois, além dos programas e projetos sugeridos no PNE 2014-2024, também previu a possibilidade de inclusão, na matriz curricular de cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços. As DCEU previram a possibilidade da Curricularização da Extensão Universitária ocorrer nos cursos de Pós-Graduação, ao contrário dos documentos anteriores, que se referiam apenas aos cursos de Graduação.

Serva (2020) considera refletir sobre o risco de a Extensão Universitária ser adota como “balcão de negócios”, o que retiraria toda a importância e força transformadora, pois passaria a ser desenvolvida de forma mercantilizada e sem preocupação com o Ensino e a Pesquisa, e eliminando o seu principal objetivo que é gerar conhecimento e torná-lo acessível. Com aporte em Santos (2011), consideramos que a universidade não deve desmerecer o contato com as empresas e o setor produtivo, mas é importante que ela mantenha o controle de sua agenda, sob pena de se descaracterizar e deslegitimar-se. No outro lado, também devem ser combatidas as atividades de Extensão Universitária com foco na prestação de serviços assistenciais, uma vez que, da mesma forma que a mercantilização da universidade,

isso descaracteriza a Extensão e pode ser tida como um dos motivos de sua crise de legitimidade, conforme sustentado por Santos (2011, Botomé 1996, apud, Serva 2020).

Como potencialidades e deficiências, Serva (2020, p. 159) considera a possibilidade de que o conhecimento produzido pela universidade seja contextualizado, ou seja, pluriversitário e apto a ser apropriado pela comunidade extramuros da universidade. Quanto à matriz curricular, além dos programas de Extensão, deve-se apresentar outras atividades de Extensão, garantindo a flexibilidade curricular para que o aluno escolha as atividades que ele deseja participar, em consonância com o que preceituam as DCEU, no art. 12, quando dispõe sobre os estudantes: permitir a participação em quaisquer atividades de Extensão, das instituições de Ensino Superior, respeitados pré-requisitos especificados nas normas pertinentes (BRASIL, 2018, apud, Serva, 2020, p. 160).

Imperatore (2018, p. 36-37, apud Serva, 2020, p.162), uma das responsáveis pelo processo de curricularização na universidade estudada, analisa e lista tensões e desafios, a saber: a mercantilização, padrões de excelência e ranqueamento versus a democratização do acesso à educação superior e equidade (inclusão e permanência); credenciamento, qualificação e inserção profissional versus educação para a cidadania e participação plena na sociedade; mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas/dilemas sociais; diversidade, diálogo intercultural e desierarquização de saberes; internacionalização e territorialização; rigidez e disciplinaridade da formação universitária (e da gestão). A autora indica ainda os riscos da Curricularização da Extensão Universitária: ratear o currículo existente superficial/esteticamente; “disciplinar” a extensão; contabilizar a Extensão com foco no “quanto” em detrimento do “como”, “por quê”, “para quem”; “terceirizar” a Extensão – creditação.

Serva (2020, p.163) conclui que a elaboração de uma divisão na história da Extensão Universitária, as características prevalentes de cada fase, seriam sete: 1) Formação política (Brasil Colônia até 1930); 2) Assistencialismo (1930-1968); 3) Normatização (1968-1988); 4) Constitucionalização (1987-1988); 5) Amadurecimento conceitual (1987-1990); 6) Diversificação de representação institucional (1990-2010); e 7) Curricularização (a partir de 2010). Quanto à Curricularização da Extensão Universitária, a pesquisadora enfatiza que é uma oportunidade para que as universidades possam se legitimar nas comunidades nas quais estão localizadas, em especial para que, no futuro, universidades e comunidade juntas possam enfrentar os desafios e obstáculos postos pelo contexto de vida.

As pesquisas analisadas contribuíram para ampliar a visão da discussão da temática, as compreensões históricas apresentadas sobre a Extensão e, quanto à Curricularização, trouxeram elementos complementares, assim como os conceitos discutidos foram relevantes para ratificar a importância do diálogo entre Extensão, Ensino e Pesquisa nas universidades com a sociedade.

## 5.2. A CURRICULARIZAÇÃO NA UFSC E PPCS

Verificamos que, em 2021, na UFSC, ocorreu o total de cento e vinte<sup>6</sup> cursos de Graduação, sendo cento e oito presenciais e doze cursos na modalidade EAD. Consultamos a situação dos Processos de Curricularização da Extensão na UFSC, em sua atualização dia 04/03/2022, e constavam treze PPCs aprovados pela Câmara de Graduação da Universidade. Selecionamos os PPCs para leitura e problematizações, seguindo, como critério, serem cursos presenciais e os PPCs estarem disponíveis publicamente nos sites dos respectivos cursos. Suprimimos de nosso escopo os cursos: LIBRAS (Bacharelado) EaD – CCE e LIBRAS (Licenciatura) EaD – CCE, por serem EaD e também não estarem disponibilizados no site; outros dois cursos não disponibilizados no site foram: Farmácia – CCS, aprovado em Dez/2021, e de Design – CCE, aprovado em Fevereiro/2022.

Em seguida, utilizamos o mesmo filtro “Curricularização da Extensão”, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, depois, “Educação Ambiental” para direcionar a análise para tais tópicos. Como resultado do filtro, no PPC do curso de Engenharia Civil, não consta o termo “Curricularização da Extensão” explícito e, no PPC de Agronomia – CCR, não consta o termo “Educação Ambiental”. Dessa forma, segue a lista dos cursos, data de aprovação na Câmara e os PPCs selecionados de acordo com os critérios e filtros.

Tabela 2- PPCS Analisados

N	Curso	Mês/ano da aprovação
1	Engenharia de Computação – CTS	Jun/2020
2	Engenharia Florestal - CCR	Abril/2021
3	Engenharia Têxtil – CTE	Mai/2021

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://dplseplan.paginas.ufsc.br/files/2022/04/UFSC-EM-N%C3%9AMEROS-ATUALIZADO-2012-A-2021.pdf>>

4	Licenciatura Intercultural Indígena – CFH	Agosto/2021
5	Química (Bacharelado) – CFM	Fev/2021
6	Química Tecnológica – CFM	Fev/2021
7	Química (Licenciatura)– CFM	Mai/2021

Fonte: Elaborado pela autora, dados disponíveis em STATUS dos Processos dos cursos.  
<https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/status-dos-processos-dos-cursos/>

Os PPCs dos cursos de Química Bacharelado e Tecnológica foram cadastrados separadamente por serem cursos distintos, contudo, referente aos nossos filtros, apresentaram os mesmos dados. O PPC Química Licenciatura apresenta a caracterização das atividades e programas de Extensão mais diversos, porém, o detalhamento sobre o termo “Curricularização da Extensão” mostra-se sucinto em relação à Química Bacharelado e Tecnológica.

Esclarecemos que realizamos a leitura da política de Extensão e de EA apresentadas pelos PPCs, selecionamos os títulos dos programas e/ou projetos que foram mencionados nos PPCs como ação de Extensão e consultamos o SIGPEX para verificar se abordavam o termo EA. Iniciaremos nossa análise pelo PPC do curso de Engenharia de Computação – CTS.

Ao buscarmos o termo “Curricularização da Extensão”, encontramos os seguintes detalhamentos: PPC – Engenharia de Computação (2020) menciona a adequação do PPC a partir da Resolução CNE/CES nº. 7, de 18 de dezembro de 2018, destacando-se, dentre as modificações do PPC, quanto à Curricularização da Extensão: a alteração da metodologia de ensino, que passa a incluir um número maior de atividades práticas, o desenvolvimento de competências e habilidades junto a componentes curriculares, a aprendizagem colaborativa e a interdisciplinaridade através da implantação de projetos integradores ao longo do curso. Além disso, o PPC – Engenharia de Computação (2020) aborda que a Curricularização da Extensão auxiliará para a modernização da formação do aluno, possibilitando colocar o aluno bem próximo às situações de vida, havendo um retorno imediato das consequências, atitudes e decisões. Consideram, entre as possibilidades, um maior estímulo à reflexão de determinados problemas; a descontração entre os alunos; uma oportunidade para o autoconhecimento; o desenvolvimento da empatia, atitudes e habilidades específicas e análise de situações diferenciadas dentro do curso.

O PPC Engenharia Florestal/CCR (2021) esclarece que as atividades que contemplam a política de Curricularização da Extensão no curso possibilitarão, aos

acadêmicos, relacionar como o conhecimento científico estudado pode ser aplicado na resolução de problemas demandados pela sociedade; concederão ainda oportunidades de conhecimento das realidades locais e possíveis espaços de atuação profissional com impactos no aumento do desempenho acadêmico e conseqüente redução da evasão escolar.

O PPC Engenharia Têxtil/CTE (2021) considera que atualizar os currículos existentes, incorporando a lógica da Extensão, apresenta-se como demanda legislativa. “O objetivo, na prática, é viabilizar um **espaço de diálogo** e de atuação que possibilite ao discente uma relação mais aberta entre os campos dos saberes e conhecimentos disciplinares com as questões mais amplas que norteiam a **realidade social e coletiva**” (2021, p. 21, grifo nosso). Nesse PPC, ressalta-se que a Curricularização da Extensão será articulada por ações extensionistas interdisciplinares, as quais serão propostas ao longo dos semestres, possibilitando a transposição de saberes produzidos por meio da pesquisa e problematizados em atividades de ensino visando a interação entre comunidade interna e externa à universidade. Tal processo comunicacional retroalimenta as relações de aprendizagem e possibilita a transformação do contexto social que dá condições de possibilidade, existência e permanência da instituição universitária. Considera-se ainda que:

Estas ações citadas irão contribuir na **formação do estudante** por meio da compreensão e da relação que este poderá fazer entre os conceitos adquiridos no curso e as necessidades da sociedade. Deverá **também contribuir para elevar o desempenho acadêmico e diminuir a evasão escolar**, pois são ações que motivam o aprendizado, corroboram com o incremento de conhecimentos, culminando em melhor desempenho, tanto acadêmico, quanto pessoal. Ainda, irá cumprir ao preceito da **indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão** por meio da aplicação **prática dos programas** de extensão, que estarão **atrelados a disciplinas (ensino), que necessitarão de estudos, análises e pesquisas (pesquisa)** e a aplicação prática com a sociedade (extensão). Estas ações irão por fim incentivar a participação de estudantes de diferentes cursos de graduação da UFSC promovendo a **interdisciplinaridade por meio de disciplinas comuns** a diferentes cursos e ao possível envolvimento destes estudantes em atividades comuns, como oficinas e eventos. (PPC ENGENHARIA TÊXTIL – CTE 2021, p. 22, grifo nosso)

O PPC Licenciatura Intercultural Indígena/ CFH (2021), no tópico 07 do PPC, trata amplamente da Curricularização da Extensão. No perfil do Curso, no site, explicita-se que Ensino e Pesquisa não podem ser dissociados da formação do licenciado/a como um/a professor/a-pesquisador/a, entendendo as atividades de extensão integradas na matriz curricular e tendo um caráter transformador entre a Universidade e os outros setores da sociedade. Portanto, as atividades tampouco podem ser dissociadas da formação do/a profissional. Esse PPC destaca que a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão dá-se

continuamente e pressupõe, na formação de um/a professor/a, que ele/a não é apenas reprodutor/a de conhecimentos, mas que também atua ativamente na produção e organização de conhecimentos a partir de sua perspectiva sociocultural, de sua cosmovisão. Nessa perspectiva, a atuação dialógica do/a aluno/a ao cursar a Licenciatura Indígena também se volta, para a transformação dos próprios docentes do curso e da própria estrutura da UFSC, unindo perspectivas e conhecimentos a partir da presença ativa dos e das estudantes indígenas.

Os PPCs Química Bacharelado/CFM (2021) e Química Tecnológica/CFM (2021) apresentam o atendimento à nova Resolução da UFSC sobre a Curricularização da Extensão, a qual acata o Plano Nacional de Educação (PNE) (Resolução nº 7 MEC/CNE/CES - 18/dez/2018). Assim, consideram que a proposta tem como objetivo:

I) **minimizar a sobreposição de conteúdos** programáticos; II) reestruturar as disciplinas; III) permitir a **integração entre as disciplinas** das diferentes áreas; IV) promover uma maior **interdisciplinaridade**, articulação horizontal e vertical das disciplinas; V) adicionar à disciplinas temas atuais de fundamental importância para a formação do aluno; VI) incorporar disciplinas de empreendedorismo e inovação e de Gestão da Qualidade; VII) permitir que o aluno de acordo com a sua habilidade tenha experiência na Indústria ou apresente proposta de uma Spin-off ou de uma Startup, VIII) **implementar a curricularização da extensão**. (PPC QUÍMICA BACHARELADO, 2021, p. 21) e (PPC QUÍMICA TECNOLÓGICA, 2021, p. 29)

No PPC Química (Licenciatura)/CFM, quanto ao termo pesquisado, apresenta o detalhamento da extensão no curso e esclarece que o objetivo de atender ao cumprimento dos 10% de Curricularização da Extensão será realizado conforme a participação dos estudantes nos programas de Extensão.

Quanto à caracterização das atividades, constatamos os seguintes dados: no PPC de Engenharia da Computação/CTS, além das alterações curriculares de alteração da metodologia de ensino, que passa a incluir um número maior de atividades práticas, adicionalmente, estas práticas pedagógicas extensionistas, consideradas de grande relevância inovadora, poderão ser concedidas em formato de educação à distância, amparada pelas tecnologias para educação, o uso da plataforma Moodle e acesso à Internet. De acordo com Regulamento das Atividades Acadêmicas de Extensão, no curso de Engenharia de Computação, as atividades serão classificadas em quatro grupos: Disciplinas totalmente de extensão ou mistas; Ações de Extensão I – Eventos; Ações de Extensão – Cursos; e de Ações de Extensão – Projetos.

No PPC de Engenharia Florestal/CCR, na área interna, abrangendo o Centro de Ciências Rurais da UFSC e o Campus de Curitibaanos, as atividades de Extensão serão

desenvolvidas nos auditórios, salas de aula, trilha ecológica, laboratórios e unidades didáticas e de pesquisa, como a Área Experimental Agropecuária e Fazenda Experimental Florestal. Quanto aos ambientes externos à UFSC, serão implementadas em escolas, feiras agroecológicas, propriedades rurais, indústrias, centros comunitários, bairros, áreas públicas e privadas, entre outros, a fim de contemplar a população residente e itinerante desses locais, do município de Curitibanos e região. Quanto às disciplinas na matriz curricular, serão computadas 414 horas-aula (23 créditos) dentro de disciplinas obrigatórias ministradas para o curso de Engenharia Florestal, dedicarão um crédito (18 horas-aula) para realização de atividades de Extensão cuja natureza possibilite enquadrá-las em um programa de Extensão.

No PPC de Engenharia Têxtil/CTE (2021, p. 22), a dimensão curricular da Extensão será efetivada por meio de disciplinas, eventos, cursos, ações, programas e projetos voltados às demandas sociais e engendrados por meio da articulação do trabalho desenvolvido em distintos componentes curriculares e grupos de discente. Os programas de Extensão do curso de Engenharia Têxtil foram divididos em quatro grandes grupos: disciplinas que contemplam Extensão e as Práticas Curriculares de Inovação, Desenvolvimento Regional e Interação Social (PIDRIS), Ações de Extensão I (que contemplam participação em projetos), Ações de Extensão II (que contemplam eventos) e Ações de Extensão III (que contemplam cursos).

No PPC do curso de Licenciatura Intercultural Indígena/CFH, a carga horária de Extensão será contemplada majoritariamente em duas disciplinas transversais (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e de Extensão I e II), oferecidas no segundo e quarto ano do curso respectivamente. Além dessas disciplinas transversais, a carga horária de Extensão também estará compreendida dentro de outras quatro disciplinas curriculares, contemplando um total de 396 h/a, o que equivale a pouco mais que 10% da carga horária total do curso. O PPC esclarece que as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e de Extensão I e II estarão vinculadas ao Programa de Extensão a ser criado e registrado no SIGPEX “Atividades de Extensão do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica: Licenciatura Indígena: Transformando a UFSC e a Sociedade” (Licenciatura Intercultural Indígena/CFH, 2021, p. 72-73). O Programa tem por objetivo articular os projetos e outras ações de Extensão relacionadas ao Curso, de acordo com as seguintes diretrizes: a) apoiar oportunidades e ações nas quais o/a estudante seja promotor/a de uma interação transformadora em outros setores da universidade e da sociedade; b) fomentar a realização de proposições de diferentes modalidades, como: seminários, exibição de filmes e debates, mesas redondas, exposições, palestras e disciplinas optativas. As disciplinas

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e de Extensão I e II têm por objetivos: a) orientar os acadêmicos em relação às Atividades Acadêmico-Científico- Culturais e de Extensão; b) articular essas atividades com o Programa de Extensão do Curso; e c) validar projetos, cursos, eventos e outras atividades cuja natureza esteja contemplada como atividade de extensão, respeitando os tipos de ação exemplificadas: Projetos de Ensino, Pesquisa e Ação I (36 h/a de Extensão); Audiovisual I (36 h/a Extensão); Audiovisual II (36 h/a Extensão); Projetos para Sustentabilidade (36 h/a de Extensão – para estudantes optantes pela Terminalidade Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas); Artes II (36 h/a de Extensão – para estudantes optantes pela Terminalidade Linguagens e suas Tecnologias). Além disso, o PPC apresenta algumas ações para validação dos créditos de Extensão das disciplinas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e de Extensão I e II, podendo ser validadas um total de até 20% da carga horária de Extensão do curso, mas não se restringem a elas: cursos, exposições, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos ou culturais, participação em eventos científicos, participação em projetos de Extensão, participação em atividades de Extensão nas aldeias, ações de Extensão correlatas ao curso cumpridas em outros Centros de Ensino e Pesquisa, em eventos acadêmicos, científicos ou técnicos, sendo assim, ações externas à UFSC.

Os PPCs Química (Bacharelado)/CFM e Química Tecnológica/CFM apresentam o cumprimento dos 10% de Curricularização de Extensão conforme a participação dos estudantes no Programa de Extensão do curso de Química, intitulado Química e Sociedade, e que tem como objetivo reunir disciplinas, projetos, atividades e ações de caráter extensionista, orientados para a aproximação da comunidade acadêmica à realidade social da Grande Florianópolis, por meio do diálogo com diferentes grupos sociais, nos diferentes campos de ação do profissional da área de Química. Fazem parte desse programa as disciplinas Segurança em Laboratório e Tratamento de Resíduos (72 horas-aula) e Química e Sustentabilidade (72 horas-aula). O estudante também deverá dedicar 252 horas/aula para participação em ações de Extensão propostos por docentes da UFSC, de qualquer área ou departamento, tendo em vista a participação do estudante em projetos interdisciplinares. Assim, o estudante deverá envolver-se em atividades de Extensão distribuídas da seguinte forma: 144 horas-aula em projetos; 72 horas-aula em cursos e 36 horas-aula em eventos.

Em Química (Licenciatura)/CFM, o PPC apresenta o cumprimento dos 10% de Curricularização de Extensão conforme a participação dos estudantes nos seguintes programas de Extensão: 1. Química e Sociedade, composto pelas disciplinas: Segurança em

laboratório e tratamento de resíduos e Química e sustentabilidade; 2. Programa de Iniciação à Docência em Química, com a disciplina Prática pedagógica em química em espaços escolares, sendo 01 crédito de 15 horas (18 horas-aula); 3. QUIMIDEX: a divulgação da ciência em ambientes temáticos explorando temas de nosso cotidiano, com a disciplina Prática pedagógica em espaços de divulgação científica, com 01 crédito de 15 horas (18 horas-aula); 4. Educação Química e Inclusão Social, cuja disciplina é Educação Química e Inclusão Social, também com 01 crédito de 15 horas (18 horas-aula).

A pesquisa a respeito do termo “Educação Ambiental” nos PPCS trouxe-nos algumas informações. Na Engenharia da Computação/CTS, inicialmente encontramos a base da legislação, Lei N.º 9.795/1999 e Decreto N.º 4.281/2002, que trata de PNEA. Depois, no ementário, apresenta assuntos relacionados à EA na disciplina optativa EES7361 - Fundamentos de Ecologia, que foi incluída no currículo, da Engenharia de Computação da UFSC, em atendimento à Lei e ao Decreto N.º 4.281/2002, da Presidência da República, que tratam da PNEA.

No PPC de Engenharia Florestal/CCR (2021, p. 22) consta um Programa de Extensão, intitulado “Extensão universitária aliada a saberes da graduação”, e tem, entre os objetivos, a apresentação, a disseminação e a exibição pública, livre ou com público específico de materiais resultantes do conhecimento científico ou tecnológico, visando o despertar para ingresso na Graduação em cursos do Centro de Ciências Rurais, Campus de Curitiba. A EA aparece quando trata das “atividades de EA e em recursos hídricos juntamente com ações junto a comunidades urbanas e rurais quanto à prevenção e controle da poluição para promoção da saúde humana e do ambiente”. Além disso, no PPC de Engenharia Florestal/CCR (2021) a integração da educação ambiental às disciplinas dá-se de modo transversal, contínuo e permanente, em atendimento ao inciso I do Art. 5 do Decreto nº 4.281, de 2002. Consta ainda a disciplina optativa, Educação Ambiental nas Ciências Agrárias. No que se trata das relações do Curso de Engenharia Florestal com a região de Curitiba, o PPC de Engenharia Florestal/CCR (2021) sinaliza que são temas sociais: o aumento da produtividade do trabalhador florestal, o treinamento para mobilidade e ascensão profissional, a educação ambiental para a promoção de uma consciência conservacionista e direcionada para o uso racional dos recursos escassos e substituição de fontes não renováveis de energia e matéria-prima.

No PPC de Engenharia Têxtil/CTE, a EA aparece citada por meio da legislação Resolução CNE nº 2 de 15 de junho de 2012 da DCNEA e no Componente Curricular: Gestão

Ambiental em Organizações. Além disso, apresentam-se no PPC de Engenharia Têxtil/CTE (2021) as Práticas Curriculares de Inovação, Desenvolvimento Regional e Interação Social que se constituem como ações curricularizadas de Extensão do curso. O objetivo exposto foi estabelecer relações entre a formação do Engenheiro Têxtil e a comunidade diante das demandas sociais, ambientais e econômicas, “a serem solucionadas de forma partilhada e dialógica, através da troca dos conhecimentos adquiridos pelo discente durante sua graduação e os saberes tácitos da comunidade externa à universidade com qual interage, **promovendo também educação ambiental**” (PPC de Engenharia Têxtil/CTE (2021, p.44, grifo nosso).

No PPC de Licenciatura Intercultural Indígena/CFH (2021), a EA é apresentada através da Lei nº 9.795 e o Decreto nº 4.281, de 2002, que institui a PNEA. Outro ponto sobre a EA está na Política de Extensão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, que enfatiza também o texto da Resolução nº 7 MEC/CNE/CES/2018 quando aborda nas concepções da diretrizes que as instituições manifestem o compromisso social com todas as áreas, e as áreas especiais, entre elas meio ambiente, como a conformidade com as políticas relacionadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena. O PPC Licenciatura Intercultural Indígena/CFH (2021) apresenta ainda, nos conteúdos curriculares, o item Conteúdo de Educação Ambiental, detalhando que o curso interage com as legislações ambientais, acentuando seu eixo integrador, articulando terras e territórios indígenas com a questão ambiental, vinculado a legislação com destaque em determinadas disciplinas, são elas: Gestão da Água, Controle e Monitoramento de Áreas Indígenas, Projetos para Sustentabilidade e Saberes Tradicionais no Bioma Mata Atlântica.

Nos PPCs Química (Bacharelado)/CFM, Química Tecnológica/CFM e Química (Licenciatura)/CFM (2021), a EA aparece nos Tópicos Especiais Teóricos, com a seguinte ementa: Currículo do Curso; legislação universitária; o profissional da Química; segurança da atividade do profissional da Química; História da Química; Educação e Sociedade; Ciência, Tecnologia e Sociedade; empreendedorismo em Química; educação ambiental; direitos humanos; diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa; direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias.

Depois de pesquisarmos pelos filtros “Curricularização da Extensão” e “EA”, fizemos a seleção dos títulos dos programas e/ou projetos que foram mencionados nos PPCs como ação de Extensão e consultamos no SIGPEX. Segue o quadro descritivo:

Quadro 6 - Programas de Extensão sinalizados nos PPCs

PPC	Situação	PROGRAMAS DE EXTENSÃO SINALIZADOS
Eng. da Computação - CTS	Não consta no PPC	Não sinalizam títulos de projetos e ou programas no PPC.
Eng. Florestal - CCR	Cadastrado Sigpex	Arboricultura e arborização urbana.
	Cadastrado Sigpex	Desenvolvimento socioeconômico e s
	Cadastrado Sigpex	<b>Extensão universitária aliada a saberes da graduação.</b>
Eng. Têxtil – CTE	Não cadastrado SIGPEX	Práticas Curriculares de Inovação, Desenvolvimento Regional e Interação Social (PIDRIS) - aborda gestão ambiental.
Licenciatura Intercultural Indígena – CFH	Não cadastrado SIGPEX	Atividades de Extensão do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica: Licenciatura Indígena: Transformando a UFSC e a Sociedade.
Química (Bacharelado) – CFM	Não cadastrado SIGPEX	Química e Sociedade.
Química Tecnológica – CFM	Não cadastrado SIGPEX	Química e Sociedade
Química (Licenciatura) - CFM	Não cadastrado SIGPEX	Química e Sociedade
	Cadastrado Sigpex	Iniciação à Docência em Química
	Cadastrado Sigpex	QUIMIDEX: a divulgação da ciência em ambientes temáticos explorando temas de nosso cotidiano
	Cadastrado Sigpex	Educação Química e Inclusão Social

Fonte: Elaborado com dados da pesquisa.

Em relação aos PPCs e ao Registro no SIGPEX, não houve projetos registrados, até o momento dessa análise, com a palavra-chave específica EA, em relação aos sete PPCs analisados. No entanto, entre os programas cadastrados no SIGPEX, encontramos um que aborda a questões de EA, tem descrito o termo no resumo e no PPC. Ao pesquisar pelo título “Programa de extensão: Extensão universitária aliada a saberes da graduação”, ele aparece

cadastrado no SIGPEX, contudo, se pesquisar utilizando a palavra-chave EA não aparece no filtro. Nesse programa, consideram no resumo do SIGPEX e no PPC Eng. Florestal/CCR (2021) questões relacionadas a EA:

A meta 12.7 do Plano Nacional da Educação 2014/2024, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 e regimentada pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, assegura, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. Na Universidade Federal de Santa Catarina essa exigência é regulamentada pela Resolução Normativa nº 01/2020/CGRAD/CEX, de 3 de março de 2020 que dispõe sobre a inserção da Extensão nos currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina e que dispõe no Cap. II, Art. 6º sobre as formas de creditação curricular. Para o curso de Engenharia Florestal, parte da carga horária prevista será contemplada em disciplinas da matriz curricular, num total de 414 horas-aula (23 créditos), que dedicarão 1 crédito (18 horas-aula) para realização de atividades de extensão. Conforme o Cap. III, Art. 7º da referida resolução, as atividades de extensão desenvolvidas como disciplina da matriz curricular deverão estar integradas a um ou mais programas de extensão e deverão estar registrados no sistema de registro de ações de extensão da UFSC. Nesse sentido o presente programa integra as atividades de extensão a serem desenvolvidas nas disciplinas: Geoprocessamento, Desenho Técnico, Entomologia Florestal e Poluição Ambiental. As três primeiras terão como natureza das atividades a apresentação, disseminação e exibição pública, livre ou com público específico de materiais resultantes do conhecimento científico ou tecnológico, visando o despertar para ingresso na graduação em cursos do Centro de Ciências Rurais, Campus de Curitibanos. Já na disciplina **Poluição Ambiental serão desenvolvidas atividades de educação ambiental e em recursos hídricos juntamente com ações junto a comunidades urbanas e rurais quanto à prevenção e controle da poluição para promoção da saúde humana e do ambiente.** (PPC ENGENHARIA FLORESTAL, 2021, grifo nosso)

Os principais itens e argumentos que sustentam a Curricularização da Extensão presentes nos sete PPCs foram: 1. diretriz (conceito de Curricularização da Extensão conforme Diretriz/Resolução Institucional); 2. transversal em unidades curriculares; 3. por projetos; 4. formação em contexto; 5. Interdisciplinaridade; 6. Articulação Ensino-Pesquisa e Extensão; 7. dialógica, comunidade externa; 8. realidade social e coletiva; 9. diminuir a evasão escolar. Outros itens aparecem com particularidade, como no curso de Engenharia de Computação, em que há o termo aprendizagem colaborativa e inovação associado à extensão; considera a alteração das metodologias de ensino e ter maior número de atividades práticas. Em Engenharia Têxtil aparece, na argumentação, o termo transposição de saberes.

Em relação à articulação com a EA, os conceitos e argumentos que sustentam os PPCs foram: menção a Política Nacional de EA e a DCNEA, entender como transversal em unidades curriculares determinadas; por projetos; educação ambiental para a conservação.

Constam ainda as disciplinas optativas (Educação Ambiental nas Ciências Agrárias, Fundamentos em Ecologia, e Tópicos especiais) e apresentam EA nas concepções de ensino do PPC.

Quanto à relação PPC e SIGPEX no quesito EA, ao procurar pelo título e pelo resumo de cada programa cadastrado, constatou-se que, no resumo apresenta-se relação com a EA somente no PPC de Engenharia Florestal.

### 5.3. SISTEMA INTEGRADO DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS DE PESQUISA E DE EXTENSÃO/SIGPEX – O MAPEAMENTO DE PROJETOS NA UFSC – CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO

Na UFSC, o modelo de registro adotado é o Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão (SIGPEX)<sup>7</sup>, desenvolvido, em parceria com a Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC/ UFSC), para projetos, tanto de Pesquisa quanto de Extensão, realizados por servidores e estudantes da instituição. No sistema, os primeiros registros de Extensão deram-se a partir do segundo semestre de 2016. Antes disso, os projetos eram registrados em outro sistema da própria instituição, o sistema NOTES/SIRAE<sup>8</sup>.

O recorte feito para esta pesquisa está nas ações de Extensão registradas a partir do ano 2018, período que a Resolução N° 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/2014, a qual define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país.

Para o mapeamento de projetos de Extensão Universitária utilizou-se o tipo: ação de Extensão; a forma de Extensão: Projeto; com temas relacionados às Questões Ambientais e iniciados entre os anos 2018 e 2021, como pode ser verificado na tabela a seguir:

---

<sup>7</sup> <https://sigpex.sistemas.ufsc.br/>

<sup>8</sup> <http://notes.ufsc.br/aplic/pesquisa.nsf>

Tabela 3 - Projetos cadastrados no SIGPEX, temporalidade 2018 - 2021.

DESCRITORES	Nº DE PRODUÇÕES DE AÇÕES DE EXTENSÃO ENCONTRADAS
<i>Educação Ambiental</i>	49
Meio ambiente	24
Ambiente	25
Sustentabilidade	56
Socioambiental	8
TOTAL	162

Fonte: elaborado pela autora (acesso em 20/05/2021)

Para esta pesquisa, analisamos os projetos de EA dos 49 trabalhos identificados. Como alguns estão repetidos pela temporalidade selecionada e forma de cadastramento, a quantidade de registros em EA selecionados, considerando a identidade do projeto e excluindo os registros repetidos, foi 33, abrangendo projetos aprovados, com relatório final em preenchimento e encerrados. Aqui serão analisados os treze aprovados (em andamento até 2022). Esses projetos foram compilados em tabela que se apresenta em ANEXO.

No quesito concepção de Extensão, consideramos importante ter como base as diretrizes apontadas no FORPROEX (2012), por indicarem a construção de uma Extensão dialógica e formativa, orientada por: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social. Essas diretrizes aparecem detalhadas também na Resolução 07 de 2018, no Art. 5º, 6º, 7º.

Os projetos selecionados, cadastrados no SIGPEX, apresentam registros de pesquisa e extensão realizados por servidores (Docentes e Técnicos) e estudantes de toda a UFSC. No sistema, selecionamos o tipo: ação de extensão; a forma de extensão: Projeto; e palavra-chave: EA, no período de 2018 a 2021. Na primeira consulta, encontramos 49 projetos. Depois de realizado o filtro, conforme descrito nos aspectos metodológicos, ficamos com o total de 33 projetos (entre treze aprovados, dezesseis encerrados e quatro em preenchimento de relatório final). Contudo, novos projetos foram cadastrados depois da primeira consulta por considerar a temporalidade 2018-2021, o que nos levou a considerar como recorte de análise somente os projetos aprovados.

Ao analisarmos os dados dos resumos dos projetos, temos as seguintes características sobre Extensão Universitária:

O projeto N1 “Coletivo Lixo Zero por um CA como Espaço Educador Sustentável” apresenta alguns dados relacionados à compreensão de Extensão Universitária quando aborda a parceria institucional do Núcleo de Educação Ambiental (NEAmb), do Centro Tecnológico (CTC); metodologicamente contempla procedimentos para consolidação e organização do Coletivo enquanto um espaço democrático e autogestionado. Consideram que a comunidade escolar do Colégio de Aplicação da UFSC é o público-alvo direto do projeto; ao mesmo tempo que indiretamente o projeto contribui com a produção de conhecimento para toda a comunidade universitária e com a formação dos acadêmicos de diferentes cursos de graduação da universidade ao integrar a parceria com o NEAmb.

O N2 “Projeto Oficinas para uma Vida Melhor” tem por objetivo oportunizar momentos de interação e integração da comunidade universitária e público externo. A forma e a frequência das propostas acontecem por oficinas que poderão ser oferecidas semanalmente, por um período de duas a quatro horas cada, em atividade presencial (na pandemia, aconteceram online). Como metodologia, são convidados a ministrar uma oficina aqueles que queiram partilhar o seu saber fazendo e ensinando outros a fazer algo para contribuir com uma vida melhor. Os públicos, como aprendizes de uma vida melhor, podem se inscrever quem sinta sintonia com a proposta da oficina oferecida.

O N3 “Educação Ambiental no Bosque do Centro de Filosofia e Ciências Humana” sinaliza parceria entre a Coordenadoria de Gestão Ambiental (CGA) da UFSC e com a direção do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) e do Laboratório de Análise Ambiental. Está articulado com o projeto de pesquisa “Qualidade Ambiental do Fragmento de Habitat do Bosque do Centro de Filosofia e Ciências Humanas”. Como método propõe ações de educação ambiental no espaço do Bosque. O público envolvido ou alcançado com o projeto é a comunidade acadêmica e comunidade externa com melhoria na paisagem.

O N4 “Seminários e Leituras contemporâneas em Educação e/em Ciências”, sobre Extensão, tem como objetivo proporcionar a estudantes de Graduação, Pós-Graduação e professores da Educação Básica e Superior momentos de discussão e sistematização de leituras e debates na temática que envolve pensar as ciências, a produção do conhecimento e a aprendizagem das ciências em diversos contextos educacionais. Quanto à forma e à frequência das propostas, os seminários e leituras serão organizados em encontros quinzenais e a partir de atividades coletivas que envolvem estudos, leituras, seminários e ações de

Extensão. O público envolvido contempla estudantes de diferentes espaços do Centro de Ciências da Educação e tem a contribuição de colegas de outros Centros e de fora da universidade.

O N5 “Livro ensinando permacultura” não apresenta, no resumo, informações relevantes sobre Extensão Universitária.

O N6 “Diversidade de Insetos do Parque Ecológico do Córrego Grande: Educação Ambiental e Conservação”, tem, entre os objetivos do projeto: transmitir aos visitantes a relevância dos insetos no funcionamento; proporcionar às crianças, estudantes e visitantes em geral um local de observação de insetos vivos; gerar material informativo para os visitantes e interessados com informações sobre a importância ecológica dos insetos e divulgar ideias. Os públicos envolvidos são os alunos participantes do projeto de Extensão, estudantes, crianças e adolescentes, e comunidades em geral.

O N7 “Projeto Fazendinha” desenvolve há cinco anos ações de extensão promovendo visitas guiadas ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Agroecologia da Fazenda Experimental Ressacada (FER). Este projeto recebe crianças a partir de três anos, de escolas públicas e particulares do município de Florianópolis. Tem como objetivo o desenvolvimento de aulas práticas e pesquisa acadêmica para os cursos de Ciências Agrárias. O público envolvido, além do atendimento a escolas de Educação Básica, abrange estudantes dos cursos de Agronomia e Zootecnia, além de técnicos da área de Agrárias, integrantes do Núcleo e que participam do dia a dia.

O N8 “Educação ambiental: refletindo sobre a relação entre infância e natureza na Educação Básica” desenvolve atividades com crianças de 0 a 6 anos de idade do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC, atua no ensino, na pesquisa e na extensão. O presente projeto apresenta entre os objetivos ampliar as discussões e as possibilidades do trabalho pedagógico na formação inicial e na formação continuada de professores da rede pública de educação básica.

O N9 “Permacultura na escola” apresenta como objetivo inserir atividades práticas da permacultura no cotidiano de ensino da Escola de Educação Básica Gama Rosa. O projeto é desenvolvido pelo Núcleo de Estudos em Permacultura da UFSC (NEPerma/UFSC) que desenvolve projetos de Extensão que buscam transmitir os conhecimentos específicos da permacultura, atendendo públicos externos à universidade com a finalidade de estimular o senso crítico de professores e educandos para as questões ambientais e buscando criar escolas mais sustentáveis. O NEPerma será parceiro da Escola no que tange à transferência de

conhecimentos e aplicação. Além disso, no projeto consta que o NEPerma desenvolverá uma pesquisa-ação que buscará compreender o comportamento dos professores e educandos dos níveis Fundamental e Médio, com o objetivo de desenvolver materiais de ensino destinados a esse público.

O N10 “Promoção da agricultura urbana em escolas e comunidades de Florianópolis” sinaliza como objetivo apresentar à comunidade experiências em agricultura urbana, mobilizando pessoas para construir em conjunto de espaços de cultivo agroecológico, procurando resgatar hábitos alimentares tradicionais e saudáveis, enquanto disponibiliza aos acadêmicos envolvidos experiências de ministração de oficinas, assistência técnica e resolução de problemas. Outro ponto relevante sobre expansão, descrito no projeto, é que espera-se que as ações de agricultura urbana recomendadas tornem-se um propósito de humanização da cidade e aproveitamento de áreas ociosas, suscitando o encontro entre pessoas e a troca de experiências.

O N11 “Desmitificando tubarões e raias para educar e conservar: Ano 7” atuará por meio de diferentes ações de educação ambiental, centrado em um público diverso, sendo: alunos de Ensino Médio e Básico, pescadores artesanais, público geral, mergulhadores e instrutores de mergulho, turistas de Florianópolis e comunidade universitária. Além disso, o projeto será desenvolvido por alunos de Graduação da UFSC, contribuindo com a formação profissional e didática desses futuros biólogos.

O N12 “Projeto de Horta Comunitária e Educação Ambiental no Morro do Horácio”, realizado em parceria com a Associação Beneficente Educacional e Assistencial Gente Amiga, tem como eixo de atuação o desenvolvimento de horta comunitária na comunidade do Morro do Horácio. Acontece por meio da oferta de cursos, oficinas e mutirões abertos à comunidade, encaminhando a autogestão comunitária do espaço pretendido, e, além disso, consideram interessante do ponto de vista didático, como institucional e para a comunidade.

O N13 “Projeto Brotar: Ensinando e aprendendo educação ambiental” tem como metodologia desenvolver a pró-atividade, espírito crítico e cooperativo por meio de atividades que promovam a percepção do contexto. Durante a pandemia, promoveu cine debates abertos para toda a comunidade, manteve publicações nas redes sociais e criou uma rede de contato entre professores de escolas básicas para que eles pudessem se auxiliar em eventuais questões que surgissem em seus âmbitos de trabalho, também recebendo suporte acerca das temáticas ambientais. Além disso, há o envolvimento em artigos de divulgação científica que serão produzidos para revistas científicas ou congressos que englobem as grandes áreas de Ensino

de Biologia e Ciências, e Educação Ambiental. A expectativa com o projeto é facilitar a vida profissional desses professores, além de contribuir com a reflexão junto com a comunidade sobre práticas e ideias que visam o desenvolvimento ambiental e sustentável.

Conforme a Resolução (CNE/CES nº7/2018), nos art. 5º, 6º, 7º que estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, podemos sintetizar que estabelecem:

- Interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, diálogo construtivo e transformador, e promoção da interculturalidade;
- Formação cidadã e integral dos estudantes, vivência dos seus conhecimentos, interprofissional e interdisciplinar, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;
- Articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico;
- Atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo e sustentável com a realidade brasileira;
- As intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante é que são consideradas atividades de Extensão.

Criamos uma tabela para ter um panorama dos conceitos e princípios que envolvem a discussão da Extensão Universitária e dos resumos dos projetos cadastrados no SIGPEX, com base somente dos projetos aprovados até 20/05/2021.

Quadro 7 - Projetos desenvolvidos na UFSC - SIGPEX e Diretrizes de extensão universitária na resolução.

N	Interação dialógica	Interprofissional e interdisciplinar	Articulação ensino /extensão/pesquisa (neste momento não considerando PPCs)	Atuação na produção e na construção de conhecimentos	Envolve comunidade externa
1	C	C	CP	C	NC
2	C	NC	NC	NC	C
3	C	C	C	C	C
4	C	CP	CP	C	C

5	NC	NC	NC	NC	NC
6	CP	NC	CP	C	C
7	CP	C	C	C	C
8	C	C	C	C	C
9	CP	NC	NC	C	C
10	C	C	CP	C	C
11	CP	CP	CP	C	C
12	C	CP	CP	C	C
13	C	CP	CP	C	C

Legenda: Compreende (C), Compreende parcialmente (CP), Não compreende (NC) ou Não apresenta no resumo. Fonte: elaborado pela autora.

Parte dos trabalhos analisados nos projetos N1, N4, N7, N8, N10, N12, N13 demonstraram interação dialógica quando envolve parcerias entre setores acadêmicos e/ou comunidade; os projetos N6, N7, N9, N11 demonstram repassar, transmitir conhecimentos acumulados; quanto à interdisciplinaridade e interprofissionalidade relacionadas às temáticas em diferentes áreas de atuação de cursos de graduação, N1, N3, N7, N8, N10 descrevem relação com este ponto; a atenção com a indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão está descrita nos projetos N3, N7, N8.

#### 5.4. ENTRELACANDO: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E EA - EM PPCS E SIGPEX

Essa pesquisa tem por pressuposto fundamentar-se no desenvolvimento qualitativo mais do que no entendimento técnico do processo, uma vez que é um modo de compreensão do conhecimento empírico. A leitura do material analisado possibilitou identificar categorias iniciais das unidades de sentido, na etapa de unitarização. *A priori* foram elas: 1) crise - universitária e ambiental, 2) Curricularização da Extensão, 3) concepção de currículo, 4) concepção de Extensão, 5) concepção de EA, 4) EA no ES.

Para cada uma das unidades citadas, surgiram tópicos comuns e também específicos. As categorias emergentes e constituidoras do metatexto resultaram da auto-organização das categorias iniciais e seus desdobramentos nas unidades de sentido, resultando em categorias finais, sendo as emergentes: 1) Concepção de Curricularização da Extensão; 2) Relação entre Ensino, Extensão e EA. Para cada uma emergiram subcategorias, demonstradas no Quadro 3.

Quadro 8 - Categorias e subcategorias emergentes

Categorias finais/ emergentes	Subcategorias			
Concepção e características de Curricularização da Extensão	Com base na Diretriz de Extensão Universitária-MEC e Resolução Institucional UFSC.	Dialógica e transformadora.  Transversal em unidades curriculares e/ ou projetos, com isso, interdisciplinar.  Articulação Ensino, Pesquisa e Extensão.	Formação em contexto, da realidade social e coletiva.  Diminuição da evasão escolar.	Dificuldades:  Desarticulação com o SIGPEX, poucos programas e projetos cadastrados e relacionados aos PPCs que abordem a temática EA.
Relação entre Ensino, Extensão e EA	Sob orientação da Política Nacional de EA e DCNEA;  aparece nas concepções de ensino dos PPCs.	Transversal em unidades curriculares e/ ou projetos, com isso, interdisciplinar, e consta a disciplina optativa, Fundamentos em Ecologia e EA nas Ciências Agrárias.	Educação ambiental para preservação e conservação.	

Fonte: Elaborado pelos autores.

### *Concepção e características da Curricularização da Extensão*

Os principais itens e argumentos que sustentam sobre a Curricularização da Extensão, presentes nos sete PPCs, foram: a base da Curricularização da Extensão, conforme a Diretriz e a Resolução Normativa Institucional; a transversalidade da Extensão em unidades curriculares, sendo organizada por programas ou projetos integradores, e interdisciplinaridade; a sinalização da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão; a formação profissional do estudante em contexto e relacionada com a comunidade externa; ser dialógica, em relação com a realidade social e coletiva; diminuição da evasão escolar.

Como podemos observar, o PPC de Licenciatura Intercultural Indígena (2021, p.71), mostra-se na contracorrente de uma extensão unilateral, como aponta Freire, no sentido de transmissão de conhecimento e de cultura, argumentando e posicionando-se no sentido de Extensão como uma prática dialógica e transformadora. O PPC apresenta isso quando sinaliza que a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão dá-se continuamente, em várias esferas. O curso pressupõe a formação de um/a professor/a que não é apenas reproduzidor/a de conhecimentos, mas que também atua ativamente na produção e organização de

conhecimentos a partir de sua perspectiva sociocultural, de sua cosmovisão. Diante disso, a atuação dialógica do/a aluno/a ao cursar a Licenciatura Indígena também se volta, por exemplo, para a transformação dos próprios docentes do curso e da própria estrutura da UFSC, integrando novas perspectivas e conhecimentos a partir da presença ativa dos e das estudantes indígenas.

De modo geral, nos demais PPCs foram apontados alguns elementos de convergência com a concepção de Extensão dialógica-crítica e transformadora quando possibilita a problematização do conhecimento construído na universidade com a realidade social e coletiva, apresentando assim a visão de totalidade e a reflexão teoria e prática não descoladas. Com isso, proporciona condições de transformar a realidade ao passo que se relacionam e se constituem reciprocamente, e assim tomam consciência de si mesmos e do outro no mundo.

Nos PPCs analisados, aparece menção à Diretriz como fator de relevância para a atualização curricular, por ser uma exigência legislativa. A maioria apresenta registrada a concordância com o conceito apresentado no sentido de interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, e relação com a comunidade externa.

A transversalidade da Extensão no currículo foi marcante por mencionarem a necessidade de articulação Ensino, Pesquisa e Extensão, portanto, trabalhando interdisciplinarmente dentro das possibilidades de relação entre as disciplinas e programas de Extensão e/ou projetos integradores. Conforme afirma Gadotti (2017, p. 4), “curricularizada extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa”. Embora seja um desafio, a articulação indissociável do tripé mostra-se significativa na conceituação dos PPCs.

A interdisciplinaridade e interprofissionalidade são uns dos alicerces da Extensão dialógica-crítica e transformadora, pois por meio desse movimento de educação transformadora, percebe-se a integração das diferentes áreas de conhecimento, possibilitando produzir uma compreensão de totalidade, na perspectiva de superar a fragmentação do conhecimento. Além disso, mostra superação da concepção de Extensão como prestadora de serviços e/ou assistencialista.

Podemos observar isso no fragmento do texto abaixo:

Importante ressaltar que a curricularização da extensão será articulada por meio da realização de ações extensionistas interdisciplinares. Tais ações serão propostas ao longo dos semestres, possibilitando a transposição de saberes produzidos por meio da pesquisa e problematizados em atividades de ensino visando a interação entre comunidade interna e externa à universidade. Tal processo comunicacional retroalimenta as relações de aprendizagem e possibilita a transformação do contexto social que dá condições de possibilidade, existência e permanência da instituição universitária. (PPC ENGENHARIA TÊXTIL, 2020, P. 22)

A questão da formação profissional em contexto, nos PPCs, surge com a possibilidade de relacionar teoria e prática, possibilitando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão de acordo com a realidade social e coletiva. Nessa perspectiva, apresentando uma dicotomia de concepções entre formação profissional e científica e a formação cidadã, ressaltamos que

Existe, desde sempre, uma tensão entre concepções opostas de universidade e de currículo, uma realçando mais o caráter da universidade como prestadora de serviços ou de certificação para o trabalho e outra voltada mais para a educação como um bem público. A primeira voltada mais para o mercado e a segunda voltada mais para a cidadania. Pode-se dizer que temos duas visões de mundo opostas da universidade: uma visão mercantil e uma visão pública, uma visão “bancária” e uma visão problematizadora, emancipatória. A primeira realça apenas os aspectos da formação profissional e científica sem discutir aspectos significativos da atividade do profissional no mundo do trabalho e da cultura. A segunda busca associar essa formação para o mundo do trabalho com uma formação cidadã mais ampla, uma formação geral. (GADOTTI, 2017, p. 11)

Assim, constatamos a importância da Curricularização da Extensão para a formação em contexto, a fim de buscar uma formação profissional e científica relacionada à realidade social e coletiva, portanto, com uma compreensão crítica, de totalidade e cidadã. De acordo com Loureiro (2005), a ciência crítica acontece partindo do princípio de que nenhum fato ou fenômeno é compreensível em si mesmo; parte-se das relações para formar uma totalidade complexa. Não há um todo absoluto, e sim totalidades em movimento de mútua constituição entre partes e todos, que são compreendidos racionalmente pela práxis (vinculação teoria-prática).

Observa-se nos PPCs, a formação em contexto como fator relevante diante da Curricularização da Extensão, como constatamos no documento a seguir:

A formação universitária deve orientar-se pelo objetivo de desenvolver a capacidade de análise e de raciocínio abstrato, elementos vitais na aquisição, construção e operacionalização relevantes do conhecimento. Para tanto, **não é suficiente que o estudante esteja em contextos práticos pela via de ações que não promovam a reflexão**, ainda que as mesmas sejam justificadas por futura inserção no mercado de trabalho. Assim, ao adotarmos um modelo curricular baseado no **princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estamos também reforçando que a formação teórico-crítica do cidadão requer, necessariamente,**

**uma proximidade sistemática entre a universidade e a sociedade.** Essa formação passa pelo exercício permanente do raciocínio pelo qual, através das **relações entre os fatos, teorias e ideias já alcançadas, novos patamares de conhecimento possam ser atingidos.** Também permeia a compreensão dos desafios epistemológicos em unidade com a realidade histórico- social que os sustenta. Uma formação, portanto, que apoie **ações efetivas de transformação e que contribuam para o desenvolvimento da sociedade** em todos os seus segmentos. (PPC QUÍMICA LICENCIATURA, 2021, 132-133, grifo nosso)

Compreendemos com isso que teoria e prática sem contexto não se tornam expressivas para a formação do estudante. É necessário estar atreladas ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, indissociadamente, sistematizando Universidade com/entre a Sociedade, e aliadas a interações pertinentes e efetivas de transformação e que contribuam para o desenvolvimento da sociedade. Além disso, a formação em contexto considera-se também uma maneira de evitar a evasão escolar por mobilizar internamente o estudante em alguns quesitos de aprendizagem e compreender o sentido do exercício da profissão. Além disso, a relação com a comunidade surge também como possibilidade de atrair a sociedade para a universidade, atraindo assim, novos alunos.

#### *Relação entre Ensino, Extensão e EA*

Cabe destacar que, no PDI da UFSC, o termo sustentabilidade ambiental aparece com mais frequência que EA. Os PPCs trabalham questões ambientais, utilizando-se dos conceitos sustentabilidade, meio ambiente, ambiente, natureza, ecologia, entretanto, nossa pesquisa foi especificamente em relação à articulação com o termo EA. Os conceitos e argumentos sustentados nos PPCs foram: menção a Política Nacional de EA e a DCNEA; constar como disciplina optativa e apresentar o tema nas concepções de ensino; compreender transversal em unidades curriculares determinadas; propor projetos, programa em EA para a conservação/preservação.

No PPC de Engenharia de Computação (2021) foi incluída a disciplina chamada Fundamentos de Ecologia, decorrente da legislação de EA de 2002. Na ementa, estão os conteúdos a serem desenvolvidos:

“Ecologia de Ecossistemas. Níveis estruturais na biosfera. Fundamentos de evolução. Matéria, energia e interações sinérgicas. Fluxo de energia. Estados de equilíbrio e não equilíbrio em sistemas ambientais. Teorias em Ecologia de Ecossistemas com base em atributos de diversidade, princípios de constância e momentos de estabilidade. Organização de unidades ecológicas”. (PPC DE ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO, 2021, P. 136)

O que se observa é o foco na ecologia, com visão naturalista, isenta de questões históricas, sociais, políticas, econômicas, logo, podemos considerar uma tendência de EA conservacionista. Segundo Layrargues e Lima (2011), a EA conservacionista também se vincula aos princípios da ecologia, ou seja,

na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo. É uma tendência histórica, sob as expressões que vinculam Educação Ambiental à “pauta verde”, estão distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos. (LAYRARGUES E LIMA, 2011, P. 8-9)

Em Engenharia Florestal compreende a integração da EA de modo transversal, contínuo e permanente, o que mostra uma recusa ao entendimento de EA fragmentada. Por outro lado, criaram uma disciplina optativa de Educação Ambiental nas Ciências Agrárias, cujos conteúdos são: “Breve histórico. Marcos, referenciais e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos em educação ambiental. Geopolítica e justiça ambiental. Institucionalização da educação ambiental. Métodos e técnicas para a educação ambiental em espaços formais e não formais”. Trata-se de uma disciplina optativa, os tópicos apresentados podem ter a tendência de apresentar uma visão de EA crítica na maioria dos conteúdos, porém, como EA conservadora e pragmática quando se propõe apresentar métodos e técnicas, mostrando ainda a apropriação da DCNEA (2012), que torna facultativa a criação de componente curricular específico sobre questões metodológicas de EA.

Ainda no PPC Engenharia Florestal, propõe-se, nas relações do curso com a região de Curitiba, o item B:

(...) estimular o desenvolvimento social, envolvendo pequenas propriedades, extrativistas, e comunidades dependentes de sistemas naturais. Além destes aspectos mais evidentes, são também temas sociais o aumento da produtividade do trabalhador florestal, o treinamento para maior mobilidade e ascensão profissional, a **educação ambiental para a promoção de uma consciência conservacionista e voltada para o uso racional dos recursos escassos** e substituição de fontes não renováveis de energia e matéria-prima. (PPC DE ENGENHARIA FLORESTAL - CCR, 2021, p. 136-137, grifo nosso)

Apresenta-se, no documento, uma complexidade ambiental vinculada a uma questão de consciência e conservação; os princípios ecológicos são promotores de uma transição, com a substituição de fontes renováveis e equilibradas, representando quanto à intencionalidade do

processo educativo ambiental uma visão conservacionista, como Loureiro (2008, p. 6) nos apresenta:

“busca por mudança cultural e individual como suficiente para gerar desdobramentos sobre a sociedade e como forma de aprimorar as relações sociais, tendo como parâmetro as relações vistas como naturais, adotando geralmente uma abordagem funcionalista de sociedade e organicista do ser humano”. (LOUREIRO, 2008, p. 6)

Além disso, o PPC de Engenharia Florestal apresenta um programa de Extensão registrado no SIGPEX que integra questões de EA relacionados à Poluição Ambiental e prevê “atividades de educação ambiental e em recursos hídricos juntamente com ações junto a comunidades urbanas e rurais quanto à prevenção e controle da poluição para promoção da saúde humana e do ambiente” (PPC de Engenharia Florestal, 2021, p.22). O programa abrange quatro disciplinas e público externo amplo. Das quatro, destacamos a disciplina Poluição Ambiental, cujo foco será nas atividades de EA e que apresentam os seguintes conteúdos:

energia, desenvolvimento e poluição; aspectos físicos e químicos da poluição dos ambientes aquáticos e terrestres; poluição atmosférica; quimiodinâmica dos poluentes no ambiente; variáveis de interesse na avaliação e monitoramento do ambiente; critérios e padrões de qualidade da água e do ar; introdução aos sistemas convencionais e alternativos de tratamento e controle da poluição. (PPC DE ENGENHARIA FLORESTAL, 2021, P.74)

O que percebemos é que ainda está presente nos PPCs uma visão de EA conservacionista, apresentando discussões e conteúdos que não dialogam com a estrutura social na totalidade e propondo, na construção pedagógica, alternativas de tratamento para os problemas, como no caso da poluição nos recursos hídricos. Nesse sentido, segundo Layrargues e Lima (2011), apontam-se mudanças realmente relevantes que, contudo, dificilmente serão concretizadas sem que também se modifiquem as bases econômicas e políticas da sociedade. Ao optarem por uma perspectiva ecológica da questão ambiental, perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis da fundamentação e prática, deixando de atentar-se às posições de classe e às diferentes responsabilidades dos sujeitos envolvidos. Assim, trazemos importantes questionamentos e reflexões que possibilitam compreender a necessidade de uma EA crítica: “Como separar ecologia, cultura e política? Indivíduo, sociedade e natureza? Técnica e ética? Conhecimento e poder? Meio ambiente, economia e desenvolvimento?” (Layrargues e Lima, 2011, p. 9)

Outro item que destacamos na análise é a transversalidade da EA, assim como da Extensão. Ela aparece sinalizada nos PPCs em um conjunto de disciplinas trabalhadas conjuntamente em programas ou projetos integradores ou atividades correlacionadas, a partir da compreensão de que a EA é transversal, contínua e permanente e, portanto, perpassa todo o currículo. A transversalidade incute a missão de inspirar toda a prática educativa, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental, problematizando questões histórico-sociais e ecológicas, assim como coloca em debate as articulações entre a escala local e planetária desses problemas, revelando a necessidade de buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos e inter-relações entre os conhecimentos. Por fim, em relação ao Registro no SIGPEX, observamos que existem diversos projetos e alguns programas, realizados por professores específicos, que envolvem a palavra-chave EA, porém, há diversos cursos que ainda não dispõem de PPC aprovado. Outro fator relevante foi o uso da palavra-chave EA: não obtivemos o cruzamento, porém, ao consultar os programas que estão explícitos nos PPCs, possibilitou-se o cruzamento da temática EA no resumo do programa de Engenharia Florestal “Extensão Universitária aliada a saberes da graduação”, analiso anteriormente.

No sentido do que foi exposto anteriormente, consideramos que a EA, numa visão crítica, precisa ser desenvolvida na Universidade e nos PPCs, assim como na implementação transversal no Ensino, Pesquisa e Extensão do ES. Tornam-se relevantes momentos formativos dos docentes possibilitando problematizar amplamente a crise ambiental, a crise do conhecimento e a crise da universidade pública.

## 5.5 À GUIA DE CONCLUSÃO DAS DISCUSSÕES

As questões que permearam este trabalho e conduziram nossas análises foram: as diferentes concepções sobre Curricularização da Extensão, registrados nos PPCS aprovados da UFSC; as tendências de EA presentes nos PPCs; as diferentes visões sobre a relação entre Ensino/EA e Extensão presentes PPCs dos cursos de Graduação; e a relação com projetos/programas de EA registrados SIGPEX/UFSC.

Para realização do trabalho foram selecionadas: três produções acadêmicas, sendo duas dissertações e uma tese, a fim de compreender as discussões e argumentos sobre a Curricularização da Extensão; e sete PPCs aprovados na UFSC e articulados com a EA. Asseguradas as particularidades de cada PPC examinado, as principais características e os

argumentos que encontramos sobre a Curricularização da Extensão foram: a base da Curricularização da Extensão conforme Diretriz e a Resolução Normativa Institucional; a transversalidade da Extensão em unidades curriculares, sendo organizada por programas ou projetos integradores e interdisciplinares; a articulação Ensino, Pesquisa e Extensão; a formação profissional do estudante em contexto e relacionada com comunidade externa; ser dialógica, tendo relação com a realidade social e coletiva; e redução da evasão escolar. De maneira geral, os PPCs analisados apresentam uma abordagem de Curricularização da Extensão dialógica e transformadora diante dos argumentos e tópicos sinalizados nos textos.

Quanto às ações de EA, cabe destacar que na UFSC o termo sustentabilidade ambiental aparece com mais frequência que EA. Os PPCs trabalham questões ambientais, utilizando-se do conceito sustentabilidade, meio ambiente, ambiente, natureza, ecologia. Quanto à articulação Ensino, Pesquisa e Extensão, encontramos articulação somente no programa de Extensão do curso de Engenharia Florestal. No aspecto EA, os PPCs apresentam a prevalência de EA conservadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso investigativo procurou compreender a Curricularização da Extensão, vista em ações de Educação Ambiental, na UFSC. Para isso, discutimos alguns momentos históricos no processo de constituição das universidades brasileiras e transitamos pelos contextos e pelas legislações, até chegarmos à Curricularização da Extensão implementada enquanto política institucional na UFSC. Para analisar tais aspectos, buscamos nos aprofundar na literatura sobre as concepções de Extensão, de currículo e de EA.

Quanto ao problema de pesquisa, consideramos que as ações direcionadas a EA nos PPCs dos Cursos de Graduação da UFSC ainda acontecem em projetos de Extensão isolados, coordenados por professores. Como sugestão de revisões e adequações futuras na Instituição, destacamos a aproximação entre o SIGPEX e PPCs, no sentido de fortalecer a Curricularização da Extensão e sua institucionalização. Entretanto, por ser uma política nova, compreendemos que ainda deve estar em transição.

Quanto aos objetivos específicos de nossa pesquisa, o primeiro, discutir as diferentes concepções e características sobre Curricularização da Extensão, registrados nos PPCS aprovados da UFSC, consideramos que existe um posicionamento de Curricularização da Extensão dialógica observado a partir das características e argumentos sinalizados na análise

dos materiais, tais como: acontecer por meio de espaços de diálogo, com interação entre universidade e sociedade, possibilitando transformação das demandas da sociedade. Para ser dialógica e crítica é necessária a problematização, quando o conhecimento seja construído e não transmitido. Compreendemos que a Extensão dialógica crítica e transformadora seguirá em construção, diante disso, torna-se relevante aprofundar as formas de interação com a sociedade. Quanto ao segundo objetivo, problematizar tendências de EA presentes nos PPCs *de cursos de Graduação da UFSC*, consideramos que as características apresentadas nos documentos têm uma tendência de EA conservacionista, por apresentarem foco na ecologia e uma visão naturalista, isenta de questões históricas, sociais, políticas, econômicas. E, ao rever o terceiro objetivo, discutir as diferentes visões sobre a relação entre ensino/EA e Extensão presentes PPCs dos cursos de Graduação e analisar se existe relação com projetos de EA registrados SIGPEX/UFSC, consideramos que existe uma visão de transversalidade de EA e Extensão nos PPCs, mais ainda é necessário maior articulação entre os projetos/programas e Extensão, EA e SIGPEX/UFSC.

Além disso, como parte dos resultados obtidos com esse trabalho, foi possível: a) ampliar o entendimento da Curricularização da Extensão nas pesquisas, por ser um tema novo ainda temos pouco material acadêmico produzido; b) perceber diferenças de conceitos na categorização dos momentos da Extensão; c) que há uma compreensão da Extensão e EA como transversais no currículo e d) perceber que a sustentabilidade ambiental está sendo mais utilizada que a EA no ES. Assim, consideramos que a EA precisa ser mais trabalhada nas universidades, dialogar e direcionar-se para uma visão de EA crítica. É ainda necessária a compreensão dos fundamentos e concepções existentes de EA e considerar a contribuição que a EA crítica-transformadora pode trazer para o ES.

Os dados obtidos com este trabalho puderam estabelecer um panorama da Curricularização nos PPCs da UFSC até este momento, contribuindo com elementos de reflexão e para estudos posteriores. A pesquisa contribuiu também com a análise de EA no ES, tema ainda pouco realizado no âmbito da EA. Além disso, as informações trazidas por esse trabalho permitiram a constatação de que ainda são muitos os desafios por tratar-se de uma política nova, que ainda apresenta contradições. Somado a isso, diante do histórico e concepções da Extensão ao longo da construção no Ensino Superior, permanece a reflexão do “como” fazer a articulação com a sociedade de maneira que não seja invasora e que seja relevante para a Universidade e para a sociedade.

Acreditamos que a Extensão é dialética, tem limitações e possibilidades, como qualquer espaço social, é lugar de contradição e, ainda assim, é a nela que acreditamos ser possível articular na Universidade um caminho de transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Mônica. *Política nacional de extensão universitária – 2012: identidade e diretriz para a prática extensionista no ensino superior brasileiro*. In: Extensão universitária: conceitos, propostas e provocações. João Gremmelmaier Candido e Luciane Duarte da Silva (org). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.
- BACCI, Denise de La Corte; SILVA, Rosana Louro Ferreira; SORRENTINO, Marcos. *Educação Ambiental e universidade: diagnóstico disciplinar para construção de uma política ambiental*. Anais. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <[http://epea.tmp.br/epea2015\\_anais/pdfs/plenary/175.pdf](http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/175.pdf)> Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2004.
- BRASIL. Declaração de Brasília para a Educação Ambiental. *I Conferência Nacional de Educação Ambiental*. Brasília/DF, 1997. Disponível em: <<https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8069-declara%C3%A7%C3%A3o-de-bras%C3%ADlia-para-a-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental.html>> Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- BRASIL. Declaração de Thessaloniki. Disponível em: <<https://antigo.mma.gov.br/governanca-ambiental/sistema-nacional-do-meio-ambiente/item/8070-declara%C3%A7%C3%A3o-de-thessaloniki.html>> Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 16 de jan. de 2021.
- BRASIL. Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. *Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)> Acesso em: 21 de maio de 2021.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. *Estabelece o Plano Nacional de Educação*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 16 de jan. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientação para as *Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira*. Parecer CNE/CES nº: 608/2018, Portaria nº 1.350, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, Pág. 34. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>>. Acesso em: 25 de jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. *Estabelece as Diretrizes para a*

*Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014.* Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 de jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. 3 ed. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2005.

BRITO, Néli S. Quadros. *A Biologia e a História da disciplina ensino de Ciências nos currículos do curso de Pedagogia da UFSC (1960 – 1990)*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRUGGER, Paula. *Educação ou adestramento ambiental?* 3. ed. rev., e ampl. Florianópolis: Letras contemporâneas, Chapecó: Argos, 2004.

BRUGGER, Paula. *Nós e os outros animais: especismo, veganismo e educação ambiental*. Revista Semestral da Faculdade de Educação - UNB: Linhas Críticas, Brasília, v. 15, ed. 29,p. 197-214, jul./dez 2009. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4287742/mod\\_resource/content/2/N%C3%93S%20E%20OS%20OUTROS%20ANIMAIS\\_ESPECISMO%2C%20VEGANISMO%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20AMBIENTAL%20-%20Paula%20Brugger.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4287742/mod_resource/content/2/N%C3%93S%20E%20OS%20OUTROS%20ANIMAIS_ESPECISMO%2C%20VEGANISMO%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20AMBIENTAL%20-%20Paula%20Brugger.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CARVALHO, I. *As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental*. In: NOAL, F.O., REIGOTA, M., BARCELOS, V.H.L. (Orgs.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 115-128, 2.ed, CELLARD, A. *A Análise Documental*. In: POUPART, Jean et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Editora Vozes: Petrópolis, p. p. 295-316, 2008

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. \* Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em 15 Jun 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino Superior e Universidade no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Greive Cynthia (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEUS, S. F. B. *A extensão universitária e o futuro da universidade*. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 624-633, 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8567/114114235>. Acesso em 18 de dezembro de 2021.

DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. *Universidade & poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. *Educar em Revista*, nº 28, p. 17-36, 2006.

- I FORPROEX - ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 30 Jun 2021.
- FORPROEX. *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. 100p. (Coleção Extensão Universitária)
- FORPROEX. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 30 Jun 2021.
- FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>> Acesso em: 30 jun 2021.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª Ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 75ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios / Paulo Freire*. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.
- GADOTTI Moacir. *Extensão Universitária: Para quê?* Instituto Paulo Freire, Fevereiro de 2017. Disponível em: <[https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extensao\\_Universitaria\\_Moacir\\_Gadoti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extensao_Universitaria_Moacir_Gadoti_fevereiro_2017.pdf)>. Acesso em 15 Jun 2021.
- GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.
- GUIMARÃES, Mauro. *Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual*. Revista Margens Interdisciplinar, Abaetetuba, v. 7, n. 9, p. 11-22, set. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v7i9.2767>. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12832>>. Acesso em: 01/03/2022.
- GURGEL, Mauro Roberto. *Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?* São Paulo: Cortez Autores Associados Universidade Federal do Ceará, 1986, 182p.
- IMPERATORE, J. L. R.; PEDDE, V.; IMPERATORE, S. L. B. *Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da Extensão ante a estratégia 12.7 do PNE*. Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, Desafios da Gestão Universitária no Século XXI, XV, Mar del Plata, 2015. Anais eletrônicos. Mar del Plata: UFSC, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136064/101\\_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em 30 Jun 2021.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- LAYRARGUES, P; LIMA, GFC (2011). *Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil*. In: Encontro Pesquisa Em Educação Ambiental, 7, 2011, Ribeirão Preto, Anais. Ribeirão Preto: USP, 2011.
- LEFF, Enrique. *Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao*

- diálogo de saberes*. Trad. de Glória Maria Vargas. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. Trad. de Sandra Valenzuela. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. *Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória*. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002. cap.5, p.109-141.
- LOUREIRO, C. F. B. *Educação Ambiental Transformadora*. In: Layrargues, P. P. (Coord.) *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LOUREIRO, C. F. B. Proposta pedagógica. Salto para o futuro: educação ambiental no Brasil. Brasília, ano XVIII, boletim n.01, mar 2008. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambienta%20no%20Brasil%20\(texto%20basico\).pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambienta%20no%20Brasil%20(texto%20basico).pdf)>. Acesso em 01 fev. 2022.
- LOUREIRO, C. F. B. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOUREIRO, C. F. B. Teoria Crítica, In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, v. 1, p. 325-332. Disponível em: <<https://antigo.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/101-serie-desafios-da-ea.html>>. Acesso em 11 fev. 2022
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MEC. *Ministério da Educação - história*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>>. Acesso em 15 Jun. 2021.
- MEC. *Ministério da Educação*. A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)>. Acesso em 15 Jun. 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- NETO, Jorge Megid. *Educação Ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil*. Revista Pesquisa em Educação Ambiental, v.4 n.2/jul.-dez.2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol4.n2.p95-110>> Acesso em 10 fev. 2022.
- NETO, José Alves de Freitas. *A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana*. Revista Ensino Superior UNICAMP, Campinas, v. nº 3,

- p. 64-72, 27/jun.2011. Disponível em:  
<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto> > Acesso em: 15 nov. 2021.
- NOBRE, M. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- NOGUEIRA, M. das D. P. *Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual*. IN: FARIA, D. S. de. (Org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. *Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções*. Rev. Ciência. Ext. v.11, n.3, p.8-27, 2015.
- PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1985. 368p.
- REIGOTA, M. *Educação Ambiental: Fragmentos de sua história no Brasil*. In: NOAL, F.O., REIGOTA, M., BARCELOS, V.H.L. (Orgs). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 13-27, 2.ed, 2000.
- REIGOTA, M. *O que é Educação Ambiental - Volume 292*. Coleção Primeiros Passos Capa comum, 2010.
- RESOLUÇÃO NORMATIVA nº 01/2020/CGRAD/CEX, de 03 de março de 2020, a UFSC. Disponível em:  
<https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/files/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-CURRICULARIZA%C3%87%C3%83O-DA-EXTENS%C3%83O-2-1.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2021.
- ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de História*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)*. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Edições Almedina, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento. 7.ed, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. - São Paulo : Cortez, 2008.
- SANTOS, Ana Paula Fliegner dos. *Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário- Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul*. 2017. 111 p.. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SANTOS, Paloma Marques dos. *A “fronteira” universidade escola: um estudo a partir da curricularização da Extensão na formação de professores*. Diadema, 2019, 141 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de São Paulo.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes de Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed. 2005. cap.1. p.11-44.
- SAVIANI, D. *A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- SERVA, Fernanda Mesquita. Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a política UM de Curricularização da Extensão Universitária - Marília, 2020. 198 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
- SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2.ed, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: 3 ed. Autêntica, 2010.
- SOUSA, A. L. L. *A história da Extensão Universitária*. Alínea, 2010. 140p.
- STATUS dos Processos dos Cursos: *Status dos Processos de Curricularização da Extensão. Status dos Processos de Curricularização da Extensão*. 2022. Coordenado por: Coordenadoria de Projetos Pedagógicos e Acompanhamento Curricular - CPAC/DEN/UFSC. Disponível em: <<https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/status-dos-processos-dos-cursos/>> Acesso em: 04 mar. 2022.
- TAVARES, M. das G. M. *Os múltiplos conceitos de extensão*. In: FARIA, D. S. de. (Org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- TORRES, Juliana Rezende. *Educação Ambiental Crítica-Transformadora e Abordagem Temática Freireana*. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: PPGECT/CFM/CED/CCB/UFSC, 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Conselho Universitário. Resolução Normativa Nº 88/2016/Cun, De 25 De Outubro 2016*. Dispõe sobre as normas que regulamentam as ações de extensão na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Conselho Universitário, 2016. Disponível em: <[https://proex.ufsc.br/files/2016/11/Resolu%C3%A7%C3%A3oNormativa\\_88\\_Extens%C3%A3o.pdf](https://proex.ufsc.br/files/2016/11/Resolu%C3%A7%C3%A3oNormativa_88_Extens%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 11 maio. 2021.
- UFSC EM NÚMEROS – 2012 A 2021: Versão preliminar do Relatório UFSC EM NÚMEROS (2012-2021). Versão preliminar do Relatório UFSC EM NÚMEROS (2012-2021).. 2022. Coordenado por: Departamento de Gestão da Informação (DPGI). Disponível em: <<https://dplseplan.paginas.ufsc.br/files/2022/04/UFSC-EM-N%C3%9AMEROS-2012-A-2021.pdf>> f.> Acesso em: 10 mar. 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 a 2024* [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Catarina; Monique Regina Bayestorff Duarte e Vladimir Arthur Fey, organização. – Dados eletrônicos. – Florianópolis: UFSC, 2020.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. *O Que é Universidade?* São Paulo: Brasiliense, 2003.

## ANEXOS A - TABELA DOS PROJETOS SIGPEX

<b>1) Título:</b> Coletivo Lixo Zero por um CA como Espaço Educador Sustentável	
<b>Resumo:</b> O presente projeto de extensão tem como objetivo geral potencializar ações transdisciplinares de cuidado com o outro e o ambiente no Colégio de Aplicação (CA), de modo que este se aproxime do conceito de Espaço Educador Sustentável. Para tanto, prevê a retomada do grupo conhecido atualmente no CA como Coletivo Lixo Zero visando a representação de todas as categorias/segmentos da comunidade escolar. Conta com a parceria institucional do Núcleo de Educação Ambiental (NEAmb) do Centro Tecnológico (CTC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Metodologicamente contempla procedimentos para consolidação e organização do Coletivo enquanto um espaço democrático e autogestionado, inspirado no modelo da COM-VIDA (modelo orientador elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Meio Ambiente para as escolas no que tange às questões ambientais e qualidade de vida); assim como, plano de intenções para dar continuidade à Gestão de Resíduos Sólidos (GRS) no CA e ampliação para outras temáticas. O público alvo direto do projeto é a comunidade escolar do Colégio de Aplicação da UFSC; enquanto indiretamente o projeto colabora com a produção de conhecimento para toda a comunidade universitária e contribui com a formação dos acadêmicos de diferentes cursos de graduação da universidade ao contemplar a parceria com o NEAmb, estando diretamente alinhado com o propósito do Colégio de Aplicação.	
<b>Período</b> - Fevereiro/2019 a Abril/2023	<b>Dept/ Coordenação</b> - CA/CED
<b>2) Título:</b> Projeto Oficinas para uma Vida Melhor	
<b>Resumo:</b> Objetiva proporcionar momentos de interação e integração da comunidade universitária e público em geral com práticas sustentáveis que visam uma melhor qualidade da vida. A Sala Verde UFSC possui uma sala pensada para a realização das oficinas com uma bancada úmida, utensílios e materiais diversos. E conta ainda, com uma área externa que também pode ser utilizada. As oficinas poderão oferecidas semanalmente por um período de duas a quatro horas cada atividade presencial, porém durante a pandemia as oficinas acontecerão no modo online com duração média de uma hora cada evento. Os ministrantes serão cadastrados e deverão criar momentos de partilha prática na ótica da sustentabilidade, deixando uma mensagem através do seu modo de fazer. São exemplos de oficinas sustentáveis a produção de: alimentação saudável, ecocadernos, papel reciclado, agroecologia, bioconstrução, musicoterapia, abayomi, etc. São convidados a ministrar uma oficina todos aqueles que queiram partilhar o seu saber fazendo e ensinando outros a fazer algo para uma vida melhor. Como aprendiz de uma vida melhor, podem se inscrever todos os que se sintam em sintonia com a proposta da oficina oferecida.	
<b>Período</b> - Agosto/2020 a Agosto/2022	<b>Dept/ Coordenação</b> - PROEX
<b>3) Título:</b> Educação Ambiental no Bosque do Centro de Filosofia e Ciências Humanas	
<b>Resumo:</b> Esta proposição é uma continuidade do trabalho de cinco anos em parceria entre a Coordenadoria de Gestão Ambiental (CGA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a direção do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) e do Laboratório de Análise Ambiental. Está articulado com o projeto de pesquisa Qualidade Ambiental do Fragmento de Habitat do Bosque do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Este projeto tem como objetivo principal propor ações de educação ambiental no espaço do Bosque. Nos últimos quatro anos o Bosque do CFH passou por um processo de recuperação e revitalização, com a retirada de árvores do gênero pinus e eucaliptos, trabalho de recuperação de solo e plantio de espécies nativas para a recuperação do ambiente. O espaço tem sido utilizado como local de convivência para a comunidade acadêmica com melhoria na paisagem e busca de restauração das funções ecológicas do habitat. O espaço do Bosque do CFH é fundamental para conservação da biodiversidade, em especial das aves, por servir como corredor ecológico em meio a área densamente urbana da Bacia do Itacorubi.	
<b>Período</b> - Agosto/2020 a Agosto/2022	<b>Dept/ Coordenação</b> - GCN/CFH
<b>4) Título:</b> Seminários e Leituras contemporâneas em Educação e/em Ciências	

<p><b>Resumo:</b> O presente projeto de extensão visa proporcionar a estudantes de graduação, pós-graduação e professores da educação básica e superior um espaço de discussão e sistematização de leituras e debates na ampla temática que envolve pensar as ciências, a produção do conhecimento e a aprendizagem das ciências em diferentes contextos educacionais. O grupo agrega estudantes de diferentes espaços do Centro de Ciências da Educação e tem a colaboração de colegas de outros Centros e de fora da universidade. Os seminários e leituras serão organizados no formato de encontros quinzenais e a partir de atividades realizadas coletivamente que envolvem estudos, leituras, seminários e ações de extensão voltadas para o amplo campo da Educação em Ciências. Espera-se que os encontros ao longo de 2020, 2021 e 2022 sejam base para uma formação que qualifique e valorize ciência de qualidade, comprometida com a transformação e justiça social, e contribuam para as ações coletivas e individuais dos pesquisadores no ensino e na pesquisa em outros espaços.</p>	
Período - Junho/2020 a Junho/2022	Dept/ Coordenação - DEC/CED
5) <b>Título:</b> Livro ensinando permacultura	
<p><b>Resumo:</b> Organização do livro "Ensinando permacultura", envolvendo os processos de atualização de conteúdos, plataformas e formatos de publicação.</p>	
Período - Abril/2020 a Março/2022	Dept/ Coordenação - DEC/CED
6) <b>Título:</b> Diversidade de Insetos do Parque Ecológico do Córrego Grande: Educação Ambiental e Conservação	
<p><b>Resumo:</b> O Parque Ecológico do Córrego Grande, localizado na cidade Florianópolis, tem uma área de 21ha em parte coberta por mata atlântica nativa, sendo um parque urbano que possibilita lazer e educação ambiental a muitas pessoas. Suas principais atrações são as trilhas ecológicas, proporcionando contato direto com a natureza. O Parque do Córrego, apesar do tamanho reduzido, abriga uma enorme diversidade de animais e vegetais, incluindo muitas espécies de insetos, tais como borboletas, besouros, abelhas e formigas. Os objetivos do projeto são: 1) Transmitir aos visitantes a relevância dos insetos no funcionamento dos ecossistemas, assim como a importância da sua conservação; 2) Proporcionar às crianças, estudantes e visitantes em geral um local de observação de insetos vivos, no qual possam ser estudadas características destes animais, permitindo uma aproximação que facilite desvendar mitos relacionados negativamente a estes organismos; 3) Manter um criadouro de insetos no próprio Parque Ecológico do Córrego Grande para exposição de insetos vivos, aumentando o conhecimento sobre estas espécies, incluindo ciclo de vida, comportamento, hábitos alimentares, associação com plantas e relação com outros animais; 4) Gerar material informativo para os visitantes e interessados com informações sobre a importância ecológica dos insetos e divulgar idéias e resultados em eventos e congressos. Os alunos participantes do projeto de extensão irão efetuar oficinas com duração em torno de 15 minutos, para cada grupo de estudantes ou visitantes que frequentam o Parque. Os temas abordados serão baseados na história natural das espécies, incluindo ciclos de vida, hábitos alimentares, comportamento, importância dos insetos na manutenção da diversidade nos ecossistemas e conhecimento sobre métodos de captura e estudo dos insetos. Para tanto, se procurará uma adequação da linguagem e do conteúdo à idade dos alunos, com atividades apropriadas dependendo de quem assiste. Insetos vivos, coletados e criados no Parque, serão utilizados durante as oficinas com o intuito de sensibilizar ambientalmente os participantes, tendo estes a oportunidade de ter contato direto com os animais em estudo. O quiosque número 8 do Parque, que já está sendo utilizado faz dez anos com este fim, continuará sendo utilizado como local de exposição para as oficinas.</p>	
Período - Março/2019 a Fevereiro/2022	Dept/ Coordenação ECZ/CCB
7) <b>Título:</b> Projeto Fazendinha	
<p><b>Resumo:</b> O Projeto Fazendinha desenvolve a cinco anos ações de extensão promovendo visitas guiadas ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Agroecologia da Fazenda Experimental Ressacada (FER). Este projeto atende crianças a partir de três anos, de escolas públicas e particulares do município de Florianópolis, SC. O Núcleo é composto por um rebanho de ovinos (ovelhas, carneiros e cordeiros), alguns bovinos, colmeias de abelhas sem ferrão, horticultura e cultivo de plantas medicinais. Desde o início em 2014, já recebeu mais de 1.000 crianças de escolas públicas e</p>	

particulares, juntamente com professores e educadores. O Núcleo, localizado no Bairro da Tapera, Florianópolis, SC tem como objetivo o desenvolvimento de aulas práticas e pesquisa acadêmica para os cursos de ciências agrárias. No entanto, a estrutura também tem sido utilizada na formação de crianças com o enfoque da agroecologia, produção de alimentos saudáveis e criação de animais a pasto, com alto grau de bem estar animal. Um processo educativo deste tipo em uma Fazenda-Escola poderá permitir que crianças do meio urbano da grande Florianópolis tenham contato com a rotina do meio rural, com vivências direcionadas para um maior entendimento sobre as criações animais tais como: alimentação e cuidados de animais de fazenda, nascimento de cordeiros e bezerros, tosquia anual, beneficiamento da lã (lavar, cardar e fiar) e a produção de alimentos da horta, com base agroecológica e respeito à natureza. O Núcleo de Agroecologia dispõe de conjunto de 47 piquetes em Sistema de Pastoreio Racional Voisin com 50 ovinos, aprisco, espaço-horta, brete para manejo de animais e área de mata preservada. Estudantes dos cursos de agronomia e zootecnia, além de técnicos da área de agrárias são integrantes do Núcleo e participam do dia a dia. O manejo diário inclui a alimentação dos animais e manejo sanitário e zootécnico. Serão agendadas visitas mensais via e-mail (nucleoagroufsc@gmail.com) e a preferência será por ordem de agendamento com base em cronograma previamente divulgado pelo setor em suas mídias sociais e páginas da UFSC. Objetivos: Promover visitas guiadas ao Núcleo de Agroecologia da FER para crianças de escolas públicas e particulares de Florianópolis, SC.

**Período** - Março/2019 a Fevereiro/2022

**Dept/ Coordenação** - ZOT/CCA

**8) Título:** Educação ambiental: refletindo sobre a relação entre infância e natureza na Educação Básica

**Resumo:** Do acúmulo de experiências no desenvolvimento de atividades, de materiais, de estudos e de propostas de educação ambiental com crianças de 0 a 6 anos de idade o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, vem atuando no ensino, na pesquisa e na extensão com foco nos seguintes eixos de trabalho: paisagismo do NDI; horta educativa; destino dos resíduos sólidos; reaproveitamento de materiais recicláveis; plantio, manejo e colheita de hortaliças, frutas silvestres e plantas alimentícias não convencionais (PANC), canteiro de chás com plantas medicinais e aromáticas; alimentação saudável e estudos sobre a relação criança e natureza. O presente projeto tem como objetivo principal, além de atuar diretamente no desenvolvimento de propostas de educação ambiental, buscando tornar o NDI uma referência em sustentabilidade, contribuir na formação inicial e na formação continuada de professores da rede pública de educação básica, ampliando as discussões e as possibilidades do trabalho pedagógico com foco no estudo e na produção de documentos e de materiais que reflitam sobre a relação criança e natureza na educação básica.

**Período** - Março/2021 a Janeiro/2022

**Dept/ Coordenação** NDI/CED

**9) Título:** Permacultura na escola

**Resumo:** A permacultura é uma ciência socioambiental de cunho holístico e caráter sistêmico que visa planejar os espaços de vivência humana em harmonia com a natureza. Por essa razão, ela vem a cada dia se firmando como uma das melhores vias para efetivar o ensino da educação ambiental (LEGAN, 2007) em escolas de nível fundamental e médio. A aplicação da permacultura para esse fim já conta com diversas iniciativas, destacando-se a ecoalfabetização realizada por Aulisio (2007) em uma escola de Praia Grande, em São Paulo, o Jardim Literário desenvolvido em uma escola de Pato Branco, no Paraná (FRANCIO, 2016). Todas elas primam pela educação da sustentabilidade, que vai de encontro com a proposta de política pública para Escolas Sustentáveis do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Brasil (GROHE, 2014). O projeto Permacultura no Gama Rosa tem como objetivo inserir atividades práticas da permacultura no cotidiano de ensino da Escola de Educação Básica Gama Rosa, buscando tornar familiar seus conhecimentos, no intuito de atender as demandas de ensino da educação ambiental na escola. O Núcleo de Estudos em Permacultura da UFSC (NEPerma/UFSC) desenvolve projetos de extensão que buscam transmitir os conhecimentos inerentes à permacultura, procurando atender públicos externos à universidade no intuito de estimular o senso crítico de professores e educandos para as questões ambientais, buscando criar escolas mais sustentáveis (LEGAN, 2009). O NEPerma já desenvolveu projetos de educação ambiental por meio da permacultura, como foi o caso da Escola Básica Maria Conceição Nunes em Florianópolis. O êxito desse projeto foi registrado em publicações técnicas e trabalho de conclusão de curso da UFSC (VIEBRANTZ, 2016). O NEPerma será parceiro da Escola no que tange a transferência de conhecimentos e aplicação dos mesmos na educação ambiental de estudantes dos ensinos fundamental e médio. Paralelamente, o NEPerma estará desenvolvendo uma pesquisa-ação que buscará melhor compreender o comportamento dos professores e educandos dos níveis fundamental e médio, como intuito de desenvolver materiais de ensino destinados a esse público.

**Período** Janeiro/2020 a Dezembro/2021

**Dept/ Coordenação** DEC/CED

**10) Título:** Promoção da agricultura urbana em escolas e comunidades de Florianópolis

**Resumo:** Este projeto de extensão tem por objetivo apresentar à comunidade experiências em agricultura urbana, mobilizando pessoas para construir em conjunto espaços de cultivo agroecológico de hortaliças e espécies medicinais, visando resgatar hábitos alimentares tradicionais e saudáveis e ao mesmo tempo disponibilizar aos acadêmicos envolvidos, experiências de ministração de oficinas, assistência técnica e resolução de problemas. Planeja-se construir três hortas com diferentes finalidades: no Parque Ecológico do Córrego Grande será destinada à visita de escolas e ao oferecimento de uma atividade lúdica às pessoas na terceira idade; na Unidade de Saúde Básica do bairro Córrego Grande terá a finalidade de divulgação de espécies com propriedades medicinais; na estação de transbordo da COMCAP, localizada no bairro Itacorubi, em Florianópolis, irá beneficiar os coletores e recicladores de resíduos que trabalham no local. Espera-se que as ações de agricultura urbana propostas sirvam ao propósito de humanização da cidade e aproveitamento de áreas ociosas, fomentando também o encontro entre pessoas, a troca de experiências e a conscientização em defesa do ambiente.

**Período** Janeiro/2020 a Dezembro/2021

**Dept/ Coordenação** ENR/CCA

**11) Título:** Desmitificando tubarões e raias para educar e conservar: Ano 7

**Resumo:** Com a sobreexploração pesqueira de recursos oceânicos, muitos grupos taxonômicos estão em declínio e os elasmobrânquios são considerados o grupo mais prejudicado. Mesmo com fundamental importância para a regulação de teias alimentares marinhas, não recebem a devida atenção para uma proteção eficaz. Diferentes ações de educação ambiental serão utilizadas e centradas em públicos distintos, sendo: alunos de Ensino Médio e Básico, pescadores artesanais, público geral, mergulhadores e instrutores de mergulho, turistas de Florianópolis e comunidade universitária. Objetivos: 1- Desmitificar a imagem de “animais brutais” impostos sobre tubarões e raias? 2- Elucidar a importância desse grupo taxonômico como predadores de topo (e média) de cadeia trófica no ecossistema? 3- Conscientizar e sensibilizar as pessoas sobre o consumo destes animais? 4- Abordar a importância da exploração sustentável desses recursos para todos os públicos. 5- Estabelecer parceria com comunidades pesqueiras para exploração consciente e mostrar a importância da atual legislação vigente. Resultados esperados: 1- Alcançar uma melhoria na aprendizagem da biologia dos elasmobrânquios 2- Potencializar e disseminar a importância da conservação desses animais, bem como do ambiente marinho na totalidade. 3- Uma vez que esse Projeto será desenvolvido por

alunos de graduação da UFSC, também irá contribuir na formação profissional e didática desses futuros biólogos. Espera-se estimular esses futuros profissionais para também executarem e participarem de Projetos de âmbito de extensão universitária no sentido de difundir o conhecimento acadêmico para a Comunidade.

**Período** Janeiro/2021 a Dezembro/2021

**Dept/ Coordenação** ECZ/CCB

**12)Título:** Projeto de Horta Comunitária e Educação Ambiental no Morro do Horácio

**Resumo:** O “Projeto de Horta Comunitária e Educação Ambiental no Morro do Horácio” é uma parceria com a Associação Beneficente Educacional e Assistencial Gente Amiga tendo como eixos de atuação o desenvolvimento de horta comunitária na comunidade do Morro do Horácio, a promoção de atividades de Educação Ambiental com os educandos do Gente Amiga e com a comunidade local, a recuperação ambiental da área, a troca de saberes, compartilhamento de conhecimentos agroecológicos, agroflorestais e permaculturais e, por meio deste projeto o desenvolvimento de um espaço de lazer e convivência em área verde ao ar livre para atividades com a comunidade, visando a sensibilização ambiental através de horta urbana, ao controle da erosão, plantio de espécies nativas e de interesse ecológico, plantas medicinais e árvores frutíferas com incentivo a regeneração natural da área, manejo da vegetação e limpeza, com oferta de cursos, oficinas e mutirões abertos à comunidade, buscando a autogestão comunitária do espaço pretendido, sendo além interessante do ponto de vista didático, como institucional e para a comunidade. O objetivo deste projeto é implementar um espaço de convivências e lazer integrado com horta comunitária auto-gestionado pela comunidade do Morro do Horácio através de ações educativas e práticas, primeiro com os educandos Associação Beneficente Educacional e Assistencial Gente Amiga, para depois atingir as famílias, posteriormente, a comunidade no geral, atendendo aspectos sociais, com a participação em uma comunidade de realidade carente e violenta.

**Período** Fevereiro/2018 a Dezembro/2021

**Dept/ Coordenação** ZOT/CCA

**13)Título:** Projeto Brotar: Ensinando e aprendendo educação ambiental

**Resumo:** A Educação Ambiental (EA) é um processo educativo que tem por objetivo formar cidadãos éticos, atuantes na sociedade, que aprendam a agir individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais, e que melhorem suas relações com a sociedade e com a natureza. A EA pode ser promovida por órgãos governamentais, escolas ou até por meios não-formais de educação como é o caso do estudo aqui desenvolvido. O objetivo do presente projeto é a sensibilização do educando em relação ao meio ambiente, almejando uma compreensão holística do meio em que vivem e estimulando o pensamento crítico acerca das problemáticas ambientais. A metodologia busca desenvolver a pró-atividade, espírito crítico e cooperativo através de atividades que levem à percepção do contexto sócio-ambiental vivenciado pelos educandos. As temáticas propostas a serem desenvolvidas envolvem trabalhar com o conceito de "meio ambiente", questões sobre a problemática do lixo, alimentação, compreensão sistêmica do meio em que se vive (percepção do envolvimento entre os itens bióticos e abióticos). Durante esse semestre haverá a promoção de cine debates abertos para toda a comunidade, manteremos nossas publicações nas redes sociais e vamos criar uma rede de contato entre professores de escolas básicas, para que eles possam se auxiliar em eventuais questões que surgirem em seus âmbitos de trabalho, também recebendo o nosso suporte acerca das temáticas ambientais. Artigos de divulgação científica serão produzidos para revistas científicas ou congressos que envolvam as grandes áreas de Ensino de Biologia e Ciências, e Educação Ambiental. Nós esperamos com isso facilitar a vida profissional destes professores, além de proporcionar a reflexão junto com a comunidade sobre práticas e ideias que visam o desenvolvimento ambiental e sustentável, e que possam ser aplicadas a sua própria realidade.

**Período** Janeiro/2021 a Julho/2021

**Dept/ Coordenação** ECZ/CCB