



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Geociências

EVANDRO COGGO CRISTOFOLETTI

A RELAÇÃO ENTRE A UNICAMP E OS SEGMENTOS SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA  
DOS CURSOS DE EXTENSÃO

THE RELATIONSHIP BETWEEN UNICAMP AND SOCIAL SEGMENTS UNDER THE  
PERSPECTIVE OF EXTENSION COURSES

CAMPINAS

2017

EVANDRO COGGO CRISTOFOLETTI

A RELAÇÃO ENTRE A UNICAMP E OS SEGMENTOS SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA  
DOS CURSOS DE EXTENSÃO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO INSTITUTO DE  
GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE  
EM POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MILENA PAVAN SERAFIM

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA  
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO EVANDRO  
COGGO CRISTOFOLETTI E ORIENTADA PELA PROFA.  
DRA. MILENA PAVAN SERAFIM

CAMPINAS

2017

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** CAPES

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Geociências  
Cássia Raquel da Silva - CRB 8/5752

C868r Cristofoletti, Evandro Coggo, 1992-  
A relação entre a Unicamp e os segmentos sociais sob a perspectiva dos cursos de extensão / Evandro Coggo Cristofoletti. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Milena Pavan Serafim.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Universidade Estadual de Campinas. 2. Extensão universitária. 3. Educação continuada. 4. Universidade e Faculdades. I. Serafim, Milena Pavan, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The relationship between Unicamp and social segments under the perspective of extension courses

**Palavras-chave em inglês:**

University of Campinas

University extension

Continuing education

University and Colleges

**Área de concentração:** Política Científica e Tecnológica

**Titulação:** Mestre em Política Científica e Tecnológica

**Banca examinadora:**

Milena Pavan Serafim [Orientador]

Miguel Juan Bacic

Adalberto Mantovani Martiniano de Azevedo

**Data de defesa:** 22-02-2017

**Programa de Pós-Graduação:** Política Científica e Tecnológica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM  
POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

**AUTOR:** Evandro Coggo Cristofolletti

A relação entre a Unicamp e os segmentos sociais sob a perspectiva dos  
Cursos de Extensão

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Milena Pavan Serafim

Aprovada em: 22 / 02 / 2017

**EXAMINADORES:**

Profa. Dra. Milena Pavan Serafim - Presidente

Prof. Dr. Miguel Juan Bacic

Prof. Dr. Adalberto Mantovani Martiniano de Azevedo

***A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora,  
consta no processo de vida acadêmica do aluno.***

Campinas, 22 de fevereiro de 2017

## AGRADECIMENTO

Depois de todo esforço à pesquisa, chega a hora de olhar com mais atenção às pessoas que me ajudaram ao longo destes anos. Uma pesquisa, por mais solitária que possa ser na aparência, sempre é feita em conjunto, e cada uma das pessoas que conviveram comigo nesta jornada foram importantes.

Agradeço fortemente à minha mãe, Josiane, pela garra e amor com que tem me apoiado a trilhar a carreira que escolhi, constituindo-se um exemplo de conduta e força para mim. Sem ela, nada do que fiz e do que almejo fazer seria possível. Agradeço, também, a minha família, por alicerçarem as bases em que construí meu caráter.

Agradeço enormemente a minha namorada, Thais, pelo amor, companheirismo, carinho e compreensão. Mais que isso, estando ao meu lado, passo a passo, me apoiou incondicionalmente a transpassar as dificuldades que surgiam. Além do mais, nossas conversas, debates, os eventos em que fomos juntos, os artigos compartilhados, os conselhos dados, enfim, foram essenciais ao meu desenvolvimento. Também a tenho como um exemplo de força, inteligência e perseverança.

Agradeço, especialmente, a Professora Milena, pela orientação e suporte ao desenvolvimento desta pesquisa e de toda minha trajetória acadêmica. Seus conselhos, correções, sugestões, ideias, os debates e incentivos foram de suma importância ao longo deste caminho. Agradeço, também, ao Professor Rafael, principalmente pela troca de ideias em relação à extensão.

Por fim, agradeço aos colegas de mestrado e dos grupos de pesquisa e extensão do qual faço parte – GAPI, LESP e ITCP. Agradeço, também, aos docentes e funcionários do DPCT, essenciais e fundamentais à minha formação.

## RESUMO

### A RELAÇÃO ENTRE A UNICAMP E OS SEGMENTOS SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA DOS CURSOS DE EXTENSÃO

**Resumo:** O objetivo da pesquisa é investigar como se dá a relação entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e os diferentes setores da sociedade através dos cursos de extensão. Três perguntas nos motivam: 1) a quem – “quais atores” – e com quais temas – “quais problemas sociais e interesses” – este tipo de extensão está comprometida? 2) Essa modalidade extensionista se aproxima de quais perspectivas conceituais e históricas da extensão? 3) Como esta modalidade se insere na totalidade extensionista da Unicamp? Como referencial teórico, utilizou-se diversas bibliográficas acadêmicas sobre a extensão universitária a fim de traçar sua trajetória histórica no Brasil, identificando nesta a própria origem e surgimento dos cursos de extensão – também chamados de práticas de educação continuada. Além do mais, identificou-se uma série de concepções, práticas e conceitos extensionistas: extensão enquanto prestação de serviços e relação entre universidade, empresa e mercado; enquanto mecanismo de divulgação e difusão do conhecimento científico; enquanto práticas assistenciais e voluntaristas; a extensão enquanto relação dialógica entre a universidade e a classe trabalhadora; e os conceitos referentes à extensão enquanto função articuladora do ensino e da pesquisa com buscas a estabelecer relação dialógica e horizontal com segmentos sociais com vistas ao cumprimento do compromisso social da universidade. Com efeito, sob a posse deste referencial teórico e histórico, empreendeu-se uma descrição e análise dos cursos de extensão da Unicamp, bem como da própria atuação da Escola de Extensão (EXTECAMP) enquanto organização que gerencia e divulga esta modalidade. Metodologicamente, adotou-se diversos procedimentos. O primeiro deles foi uma ampla revisão nos documentos e normas da Unicamp e da EXTECAMP – como estatutos, deliberações, relatórios, site institucional – para descrevermos e analisarmos o objeto de estudo e traçarmos suas características e, assim, responder as perguntas de pesquisa. Empreendeu-se, ainda através de revisão documental, uma análise quantitativa da evolução dos cursos de extensão ao longo do tempo, no que se refere ao número de cursos, arrecadação, perfil do aluno e institutos e faculdades que mais se destacam na oferta e arrecadação. Além disto, aplicou-se um questionário aos docentes que ministram cursos de extensão e aos funcionários que trabalham com o tema para identificar suas percepções extensionistas e, assim, melhor compreender os motivos pelos quais ofertam cursos. Como resultados, basicamente, descobriu-se que os cursos se alinham as concepções extensionistas relativos à divulgação científica e transferência de conhecimentos técnicos e à prestação de serviços de formação utilitária ao mercado e a profissões liberais. Assim, apesar de cada área do conhecimento possuir especificidades no que se refere aos segmentos e interesses sociais pelos com os quais se conectam, percebeu-se inclinação, por parte dos docentes e da própria EXTECAMP, a privilegiar interesses formativos ao mercado e ao setor produtivo. Além do mais, constatou-se que esta modalidade: não possui vínculos formais com as outras duas funções universitárias; possuem grau de ofertismo elevado; são legitimados academicamente pois captam recursos – que são usados pelos institutos como “quebra-galho” orçamentário, permitem o acesso ao ensino de indivíduos excluídos da graduação convencional e ajudam a cumprir “a missão social da Unicamp”.

**Palavras-chave:** extensão universitária; cursos de extensão; educação continuada; universidade e sociedade; Unicamp

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN UNICAMP AND SOCIAL SEGMENTS UNDER THE PERSPECTIVE OF EXTENSION COURSES

**Resumo:** The objective of the research is to investigate the relationship between the State University of Campinas (Unicamp) and the different sectors of society through extension courses. Three questions motivate us: 1) whom - "which actors" - and with what themes - "what social problems and interests" - is this type of extension compromised? 2) This extensionist approach approaches which conceptual and historical perspectives of extension? 3) How does this modality fit into the total extension of Unicamp? As a theoretical reference, several academic bibliographies on university extension were used to trace their historical trajectory in Brazil, identifying in this the very origin and appearance of extension courses – also called continuing education practices. Moreover, a series of extensionist conceptions, practices and concepts were identified: extension as service rendering and relationship between university, company and market; as a mechanism for disseminating and disseminating scientific knowledge; as caring and voluntary practices; extension as a dialogical relationship between the university and the working class; And the concepts related to extension as an articulating function of teaching and research with a search to establish a dialogical and horizontal relationship with social segments in order to fulfill the social commitment of the university. After this, a description and analysis of the extension courses of Unicamp was carried out, as well as the own performance of the School of Extension (EXTECAMP) as an organization that manages and disseminates this modality. Methodologically, several procedures were adopted. The first of these was a broad revision in the documents and standards of Unicamp and EXTECAMP – such as statutes, deliberations, reports, institutional site – to describe and analyze the object of study and to trace its characteristics and thus answer the research questions. A quantitative analysis of the evolution of extension courses over time was also carried out through a documentary review. In addition, a questionnaire was applied to teachers who teach extension courses and to staff who work with the subject to identify their extensionist perceptions, and thus, to better understand the reasons for which they offer courses. As a result, it was basically found that the courses aligned with extensionist conceptions related to scientific dissemination and transfer of technical knowledge and to the provision of utilitarian training services to the market and to the liberal professions. Thus, although each area of knowledge has specificities in terms of the segments and social interests by which they connect, there was an inclination, on the part of teachers and of EXTECAMP itself, to privilege formative interests to the market and to the productive sector. Moreover, it was found that this modality: has no formal ties with the other two university functions; Have a high degree of offer; Are legitimized academically because they capture resources - which are used by institutes as a budget "break", allow access to the education of individuals excluded from conventional graduation and help fulfill "the social mission of Unicamp".

**Keywords:** university extension; continuing education; extension courses; university and society; Unicamp

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – 1: Esquema geral de relacionamentos entre ações de extensão.....	99
---	----



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 2 – 1: Evolução total dos cursos e disciplinas de extensão.....	185
Gráfico 2 – 2: Evolução dos cursos de extensão (todas as modalidades, exceto as disciplinas.....	186
Gráfico 2 – 3: Evolução das horas-aula ministradas .....	188
Gráfico 2 – 4: Evolução do número dos cursos de difusão iniciados por ano.....	188
Gráfico 2 – 5: Evolução do número de cursos de extensão (30h) iniciados por ano.....	189
Gráfico 2 – 6: Evolução dos cursos de aperfeiçoamento iniciados por ano.....	189
Gráfico 2 – 7: Evolução dos cursos de especialização iniciados por ano.....	190
Gráfico 2 – 8: Evolução do montante (em R\$ 1,00) total arrecadado através dos cursos de extensão.....	191
Gráfico 2 – 9: Custos da hora-aula (em R\$ 1,00).....	192
Gráfico 2 – 10: Porcentagens da arrecadação de recursos provenientes de pessoa jurídica...193	
Gráfico 2 – 11: Evolução do número de alunos ingressantes por ano.....	194
Gráfico 2 – 12: Frequência em que os institutos aparecem entre os dez primeiros maiores ofertadores de cursos (2008 – 2015).....	200
Gráfico 2 – 13: Horas-aula por área do conhecimento (executando-se ciências biológicas.....	204
Gráfico 2 – 14: Número de alunos que iniciaram nos cursos de extensão, por ano (2010 – 2015), por área do conhecimento.....	206
Gráfico 2 – 15: Evolução da arrecadação por área do conhecimento (1994 – 2015.....	208
Gráfico 3 – 1: Proporção de docentes respondentes de acordo com a área do conhecimento.....	236
Gráfico 3 – 2: Respostas a questão “na sua opinião, o conhecimento acadêmico/científico deveria”.....	237
Gráfico 3 – 3: Número de respondentes, por frequência de realização, que praticaram a ação “cursos de extensão”.....	242
Gráfico 3 – 4: Número de respondentes que praticaram a ação “realização de evento e palestras a comunidades externas e a públicos não acadêmicos”.....	243
Gráfico 3 – 5: Número de docentes que interagiram com órgãos do setor privado por frequência de interação.....	253

Gráfico 3 – 6: Número de docentes que interagiram com órgãos ou instâncias do setor público (incluindo-se escolas e professores do ensino básico).....	253
Gráfico 3 – 7: Assinalações, por grau de dificuldade, em se realizar extensão universitária devido à falta de incentivo institucional (administrativo e recursos).....	261
Gráfico 3 – 8: Assinalações, por grau de dificuldade, em se realizar extensão universitária devido à quantidade de trabalho (ensino e pesquisa).....	262
Gráfico 3 – 9: Proporção dos docentes respondentes, que ministraram cursos de extensão, por área do conhecimento.....	275
Gráfico 3:10 – Proporção das modalidades de cursos de extensão ministradas pelos docentes nos últimos 3 anos.....	276
Gráfico 3 – 11: Número de cursos submetidos atualmente pelos docentes da Unicamp.....	278
Gráfico 3 – 12: Número de docentes para cada intervalo numérico de oferta de cursos de extensão.....	279
Gráfico 3 – 13: Proporção, por área do conhecimento, dos funcionários da extensão.....	289
Gráfico 3 – 14: Proporção de respondentes por tempo de trabalho na Unicamp.....	290
Gráfico 3 – 15: As cinco práticas extensionistas dos institutos e faculdades da Unicamp mais assinaladas pelos funcionários respondentes.....	291
Gráfico 3 – 16: Proporção de respondentes que afirmam existir ou não existir políticas institucionais de extensão em suas unidades.....	296
Gráfico 3 – 17: Respostas dos funcionários a questão “na sua opinião, o conhecimento acadêmico/científico deveria”.....	304

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – 1: Campos associativos da extensão.....	32
Quadro 1 – 2: Síntese das práticas e concepções extensionistas originárias.....	41
Quadro 1 – 3: Tipologias de extensão e as práticas extensionistas brasileiras.....	43
Quadro 1 – 4: Resumo dos modelos extensionistas.....	47
Quadro 1 – 5: Principais períodos, práticas e atores extensionista.....	51
Quadro 1 – 6: Políticas de extensão a partir da redemocratização.....	81
Quadro 1 – 7: Dimensões da institucionalização de extensão.....	89
Quadro 1 – 8: Tópicos debatidos nos encontros do Forproex (1988 – 1995).....	90
Quadro 1 – 9: Níveis da avaliação da extensão.....	94
Quadro 1 – 10: Classificação dos cursos de extensão universitária e suas definições.....	98
Quadro 1 – 11: Dimensões analíticas e operacionais/metodológicas elencadas.....	118
Quadro 2 – 1: Órgãos extensionistas da Unicamp.....	138
Quadro 2 – 2: Modalidades de cursos e suas características.....	169
Quadro 2 – 3: Áreas do conhecimento e institutos da Unicamp.....	196
Quadro 3 – 1: Perguntas de identificação dos questionários elaborados.....	225
Quadro 3 – 2: Construção do questionário aplicado aos docentes da Unicamp: objetivos, formas, conteúdo e critério das perguntas.....	226
Quadro 3 – 3: Construção do questionário aplicado aos docentes da Unicamp que ofertaram cursos de extensão.....	229
Quadro 3 – 4: Construção do questionário aplicado aos servidores da Unicamp: objetivos, formas, conteúdo e critério das perguntas.....	230

## LISTA DE TABELAS

Tabela 2 – 1: Número de projetos e programas de extensão aprovados e recursos destinados aos editais Pec/Preac e Proext.....	141
Tabela 2 – 2: Número de cooperativas em funcionamento e de cooperados atendidos na Itcp-Unicamp.....	142
Tabela 2 – 3: Recursos captados pela Unicamp através de contratos, convênios e financiamento de pesquisas por parte de agências de fomento.....	145
Tabela 2 – 4: Taxa de efetivação dos cursos de extensão por área do conhecimento (%).....	187
Tabela 2 – 5: Número de alunos por modalidade em cursos iniciados e transcorridos.....	194
Tabela 2 – 6: Número de cursos de extensão iniciados e transcorridos por área de conhecimento e por instituto.....	198
Tabela 2 – 7: Número de cursos, efetivados e transcorridos, de extensão, especialização e horas-aula ofertadas em 2015, por área do conhecimento e instituto.....	201
Tabela 2 – 8: Número de horas-aula transcorridas por ano.....	203
Tabela 2 – 9: Ranking de horas-aula ministradas, referentes a totalidade dos cursos, por instituto nos anos de 2015, 2014 e 2013.....	205
Tabela 2 – 10: Ranqueamento, por ano (2010 – 2015), do número de alunos que iniciaram em cursos de extensão.....	207
Tabela 2 – 11: Arrecadação por instituto, por ano (2013 – 2015).....	209
Tabela 2 – 12: Distribuição (em %) dos alunos matriculados em cursos de extensão por gênero.....	212
Tabela 2 – 13: Proporção (em %) de alunos segundo faixa etária.....	212
Tabela 2 – 14: ocupação (em %) dos alunos dos cursos de extensão da Unicamp.....	213
Tabela 3 – 1: Proporção da composição de gênero por área do conhecimento.....	236
Tabela 3 – 2: Proporção de respostas discriminadas por afirmação e por área do conhecimento.....	239
Tabela 3 – 3: Número de assinalações, por prática extensionista e por frequência, levadas a cabo pelos docentes respondentes.....	244
Tabela 3 – 4: Número de assinalações, por prática extensionista e por área do conhecimento, levada a cabo pelos docentes.....	247

Tabela 3 – 5: Frequência de assinalações nas categorias de interesse (muito interesse, pouco interesse e nenhum interesse) relacionadas às práticas extensionistas.....	251
Tabela 3 – 6: Segmentos sociais que mais interagiram com os docentes participantes da pesquisa.....	254
Tabela 3 – 7: Interação, por frequências e por área do conhecimento, entre os docentes e os segmentos sociais.....	256
Tabela 3 – 8: Frequência de assinalações nas categorias de interesse relacionados aos segmentos sociais dos quais os docentes raramente ou nunca mantiveram contato.....	259
Tabela 3 – 9: Número de assinalações, por grau de dificuldade, dos fatores que impedem ou dificultam a realização da extensão universitária.....	263
Tabela 3 – 10: Dificuldade em se fazer extensão, por frequência e área do conhecimento, dos docentes respondentes.....	264
Tabela 3 – 11: Proporção das respostas assinaladas, por grau de concordância, para cada afirmação acerca da extensão universitária.....	268
Tabela 3 – 12: Proporção da composição de gênero por área do conhecimento.....	276
Tabela 3 – 13: Local e forma em que os cursos de extensão foram ministrados pelos docentes participantes.....	277
Tabela 3 – 14: Proporção das respostas acerca da oferta dos cursos de extensão.....	280
Tabela 3 – 15: Proporção das respostas assinaladas, por grau de concordância, para cada afirmação acerca dos cursos de extensão.....	282
Tabela 3 – 16: Práticas de extensão mais presentes nos institutos e faculdades dos funcionários respondentes.....	292
Tabela 3 – 17: As três práticas mais recorrentes dos institutos e faculdades dos respondentes por área do conhecimento (1).....	294
Tabela 3 – 18: As três práticas mais recorrentes dos institutos e faculdades dos respondentes por área do conhecimento (2).....	295
Tabela 3 – 19: Segmentos sociais que interagem com os institutos e faculdades da Unicamp segundo os funcionários respondentes.....	297
Tabela 3 – 20: Grau de concordância dos funcionários de extensão diante das afirmações relativas aos cursos de extensão (1).....	299

Tabela 3 – 21: Grau de concordância dos funcionários de extensão diante das afirmações relativas aos cursos de extensão (2).....	301
Tabela 3 – 22: Respostas dos funcionários acerca dos motivos de se ofertar um cursos de extensão.....	303
Tabela 3 – 23: Proporção das respostas assinaladas pelos funcionários da extensão, por grau de concordância, para cada afirmação acerca da extensão universitária.....	306

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEU – Associação Brasileira de Editoras Universitárias
- ABREUM - Associação Brasileira Dos Reitores Das Universidades Estaduais e Municipais
- ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino superior
- AUI – Apoio Institucional à Unidade
- CAC – Coordenadoria De Assuntos Comunitários
- CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
- CDC – Coordenadoria De Desenvolvimento Cultural
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CEPE – Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CINCRUTAC – Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CODAE – Coordenação de Atividades de Extensão Comunitária
- CONEX – Conselho de Extensão
- CONSU – Conselho Universitário
- CPC – Centro Popular de Cultura
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- CRUTAC – Centros Rurais de Treinamento
- CTAE – Centro Técnico Econômico de Assessoria Empresarial
- DEPES – Departamento de Planejamento Econômico
- DIEG – Divisão de Extensão e Graduação
- EUA – Estados Unidos da América
- EULAC – Associação das Editoras Universitárias da América Latina e do Caribe
- EXTECAMP – Escola de Extensão da Unicamp
- FCA – Faculdade de Ciências Aplicadas
- FCM – Faculdade de Ciências Médicas
- FE – Faculdade de Educação
- FEA – Faculdade de Engenharia de Alimentos
- FEAGRI – Faculdade de Engenharia Agrícola
- FEC – Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo

FEEC – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação  
FEF – Faculdade de Educação Física  
FEM – Faculdade de Engenharia Mecânica  
FENF – Faculdade de Enfermagem  
FEQ – Faculdade de Engenharia Química  
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil  
FOP – Faculdade de Odontologia de Piracicaba  
FOREXP – Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares  
FOREXT – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias  
FORPLAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração  
FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária  
FT – Faculdade de Tecnologia  
FUNCAMP – Fundação da Unicamp  
IA – Instituto de Artes  
IB – Instituto de Biologia  
IC – Instituto de Computação  
IE – Instituto de Economia  
IEL – Instituto de Estudos da Linguagem  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
IFGW – Instituto de Física Gleb Wataghin  
IG – Instituto de Geociências  
IMECC – Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica  
INOVA – Agência de Inovação da Unicamp  
IQ – Instituto de Química  
ITCP – Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares  
JUC – Juventude Universitária Católica  
LDB – Lei de Diretrizes Base da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
MINTER – Ministério do Interior  
MPC – Movimento Cultura Popular



PCB – Partido Comunista Brasileiro  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PREAC – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários  
PROEXT – Programa de Extensão Universitária  
PROEXTE – Programa de Fomento à Extensão Universitária  
PROUNI – Universidade Para Todos  
RCI – Ressarcimento à Universidade de Custos Indiretos  
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RTV – Rádio TV Unicamp  
RUN – Ressarcimento à Universidade  
SEC – Serviço de Extensão Cultural  
SEMPE – Metodologias para Projetos de Extensão  
SESU – Secretaria de Educação Superior  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UP – Universidade Popular  
USAID – United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>1 A HISTÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.....</b>	<b>29</b>
1.1 Explorando as concepções extensionistas.....	30
1.2 Um panorama histórico da extensão universitária no Brasil de 1911 a 1985.....	50
1.3 Extensão universitária: da redemocratização aos dias atuais (1985 – 2015).....	71
1.3.1 A extensão universitária segundo o Fórum de Pró-reitores de Extensão.....	86
1.3.2 A vinculação entre universidade, empresa e mercado e a questão extensionista.....	101
1.4 Indicações teóricas e metodológicas.....	115
<b>2 OS CURSOS DE EXTENSÃO DA UNICAMP EM PERSPECTIVA: CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO.....</b>	<b>120</b>
2.1 Um panorama sobre a extensão na Unicamp.....	122
2.2 Focalizando o objeto de estudo: descrição, caracterização e análise dos cursos de extensão da Unicamp.....	151
2.2.1 A atuação da Extecamp e sua visão acerca dos cursos de extensão.....	173
2.3 Alguns aspectos quantitativos relacionados aos cursos de extensão.....	184
2.3.1 Dados gerais agregados.....	185
2.3.2 Dados discriminados.....	195
2.3.3 Perfil do aluno.....	211
<b>3 A PERCEPÇÃO DA EXTENSÃO SEGUNDO OS DOCENTES E FUNCIONÁRIOS EXTENSIONISTAS DA UNICAMP.....</b>	<b>215</b>
3.1 Considerações metodológicas.....	216
3.2 Descrição e análise dos resultados.....	234

3.2.1 A percepção dos docentes acerca da extensão universitária.....	234
3.2.2 A percepção dos docentes acerca dos cursos de extensão.....	274
3.2.3 A percepção extensionista dos funcionários da extensão.....	288
3.3 Apontamentos conclusivos.....	309
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>312</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>318</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>335</b>

## INTRODUÇÃO

A trajetória da extensão universitária, no Brasil, foi marcada por diversos tipos de práticas e concepções. Sua primeira menção oficial ocorreu no Estatuto das Universidades Públicas em 1931. Nele, a extensão era materializada sob a forma de cursos que objetivavam difundir a cultura universitária da elite da época, que representava, em alguma medida, frações das classes dominantes que viam a educação superior como um instrumento para adequar a sociedade aos padrões econômicos, políticos e culturais que pretendiam. A partir daí, a ideia de cursos de extensão vingaria em outras universidades.

É no final da década de 1930, também, que a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi fundada. Este fato é marcante pois a ação estudantil organizada passou a predominar no cenário extensionista a partir da década de 1940, mesmo que ainda de forma mais tímida e fragmentada. Porém, o auge da atuação estudantil aconteceu entre 1960 e 1964. Fora da institucionalidade, estudantes organizados pela UNE concretizaram práticas extensionistas que visavam se aliançar aos trabalhadores do campo e da cidade, dentre de uma perspectiva de conscientização e difusão cultural. Inspirados no Manifesto de Córdoba de 1918, que lançou as bases para uma universidade progressista e latino-americana, a entidade buscava conectar a extensão universitária à militância política baseada em engajamentos desinstitucionalizados, ou seja, não ligados ao todo acadêmico. Apesar disso, através da Declaração da Bahia (1961), traçaram o perfil de uma universidade extensionista voltada às “demandas populares”.

Por volta desta época, também, desenvolvia-se uma perspectiva freiriana sobre extensão, principalmente acerca dos processos pedagógicos baseados na dialogicidade e respeito ao saber popular, com vistas à alfabetização e a transformação da realidade das populações. Em 1971, exilado pela Ditadura Militar, Freire escreveu a obra “Extensão ou Comunicação”, na qual questionou as concepções extensionistas voltadas a imposição de conhecimentos técnicos e a prestação de serviços agrícolas às comunidades rurais que se baseavam nos pressupostos de superioridade do saber acadêmico, no messianismo, na verticalidade da transmissão, dentre outras questões.

Com a Ditadura Militar, a extensão passou a ser controlada e coordenada pelo Estado e enquadrada como instrumento que conectava as universidades aos projetos de assistência a comunidades carentes, como o Projeto Rondon. Nesse sentido, a prestação de serviços e o assistencialismo marcaram as principais práticas extensionistas do período militar. Além do mais, editou-se a Reforma do Ensino Superior em 1968, com o objetivo de modernizar o aparato educacional superior no sentido de produzir pesquisa científica e tecnológica adequadas aos intentos desenvolvimentistas. Nesta reforma, novamente, a extensão aparece sob forma de cursos com a perspectiva de estender a função ensino.

Com a redemocratização, novas aspirações tomam conta da temática. Docentes e Pró-Reitores de Extensão fundam o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras (FORPROEX). Esta entidade desenvolveu, em 1987, um conceito extensionista pautado na dialogicidade entre universidade e segmentos sociais externos com vistas a uma “relação transformadora”, que modificaria e melhoraria as condições de vida da população e, ao mesmo tempo, ressignificaria o ensino e a pesquisa. Chama a atenção, também, a respeito da institucionalidade da extensão, a intenção de elevá-la como uma função paritária e de igual peso em relação ao ensino e à pesquisa. Buscando fugir do assistencialismo, a construção do Fórum baseou-se na ideia de “processo contínuo e sistemático”, que articula as duas funções universitárias tradicionais e volta-se à cidadania, igualdade e democracia. A própria Constituição Federal de 1988, inclusive, reconheceu a extensão enquanto função indissociável da pesquisa e do ensino, formando o tripé que caracterizaria a universidade pública brasileira.

Neste mesmo período, vem a tona o fortalecimento da ideia de que a universidade pública tem como missão fortalecer a empresa e o mercado, oferecendo mão de obra adaptada à reestruturação produtiva flexível e a um mundo de capitalismo globalizado neoliberal. Conceitos como empregabilidade, por exemplo, fortalecem-se, despertando demandas por educação mais flexível e direcionada a segmentos específicos de mercado. Além do mais, temas como inovação e empreendedorismo passam a se tornar baluartes de um novo tempo econômico pautado pela dita “sociedade e economia do conhecimento”. Nesse cenário, a extensão também começa a se desenvolver de forma a tentar atender às novas demandas do setor produtivo.

Assim, hoje, diversas concepções extensionistas se apresentam, muitas vezes misturadas entre si, nas universidades brasileiras: perspectivas assistencialistas, de divulgação

e disseminação do conhecimento científico, da extensão enquanto processo acadêmico indissociável do ensino e da pesquisa, as perspectivas de vinculação entre universidade e empresa, os conceitos de construção dialógica com vistas à transformação social, dentre outras.

Feito este preâmbulo, convém notar que a ideia de extensão materializada em formato de cursos sobrevive ao longo do tempo. Seja a extensão estudantil, a extensão nas legislações governamentais ou universitárias, ou a extensão pró-mercado, a ação de estender o ensino sob forma de cursos esteve e está presente. Obviamente, há que ponderar as diferentes formas, intenções, concepções e atores pelos quais estas práticas foram levadas a cabo ao longo do tempo.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é investigar como se dá a relação entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e os diferentes setores da sociedade através dos cursos de extensão. Três perguntas nos motivam: 1) a quem – “quais atores” – e com quais temas – “quais problemas sociais e interesses” – este tipo de extensão está comprometida? Em outras palavras: a quem os cursos de extensão se destinam, quais conhecimentos são ofertados e como ocorre a interação entre Universidade e os segmentos sociais por meio deles? 2) Essa modalidade extensionista se aproxima de quais perspectivas conceituais e históricas da extensão? 3) Como esta modalidade se insere na totalidade extensionista da Unicamp? Assim, procuraremos destrinchar o funcionamento destes cursos, bem como investigar a atuação da Escola de Extensão da Unicamp (EXTECAMP), responsável pelo gerenciamento, estímulo e divulgação destes. No fundo, com as três perguntas anteriores, a pesquisa tentará dar conta de explicar o movimento de surgimento e evolução desta modalidade na Unicamp – e porque ela é, digamos, uma modalidade próspera em uma perspectiva temporal.

Para atingir nosso objetivo geral e responder às perguntas centrais, pode-se elencar uma série de objetivos específicos:

- a) Compreender a trajetória histórica das práticas, políticas e concepções extensionistas praticadas no Brasil, localizando a presença da “ideia” de cursos de extensão dentro desta trajetória;

- b) Compreender o processo de institucionalização da extensão universitária na Unicamp e como os cursos de extensão – e a própria EXTECAMP – encaixam-se nesta perspectiva;
- c) Descrever as modalidades de cursos de extensão existentes e como evoluíram ao longo do tempo – em termos quantitativos e qualitativos;
- d) Analisar a atuação da EXTECAMP ao longo de sua trajetória;
- e) Compreender de que forma estes cursos rebatem nas outras duas funções acadêmicas e qual o “peso” destes dentro do rol da atividade extensionista na Unicamp;
- f) Compreender a percepção extensionista dos atores envolvidos com os cursos de extensão na Unicamp.

Estes objetivos, direta ou indiretamente, conectam-se ao “como” de nossa motivação geral. Nesse sentido, lançamos mão de diversas perguntas mais específicas para guiar nosso estudo: Como se dá a relação entre demanda e oferta de cursos? Com quais problemas sociais este tipo de extensão está mais comprometido? Que tipo de conhecimento é estendido? A quem é estendido? A universidade traz respostas às demandas ou cria demandas? Como se dá o rebatimento entre pesquisa, ensino e extensão? Qual o “peso” dos cursos de extensão diante da totalidade extensionista da Unicamp?

Tais perguntas derivam de dois fatores diferentes: nossa observação prévia dos documentos da EXTECAMP, do site institucional e dos aspectos normativos dos cursos; de nossa revisão histórica e teórica, inclusive sobre a extensão na Unicamp, que balizou uma série de questionamentos a serem investigados.

### **Objeto da Pesquisa**

O objeto da pesquisa é a modalidade extensionista denominada de “cursos de extensão”. Se encarmos, portanto, nosso objeto enquanto um tipo de prática de extensão dentre as diversas existentes, faz sentido usar a palavra “objeto” no singular, visto que nossa proposta é dar conta da totalidade das modalidades de cursos existentes. Assim, nosso objeto é definido, pela Unicamp, como: “toda atividade de ensino acadêmico, técnico, cultural ou

artístico, não capitulada no âmbito regulamentar de ensino de graduação e da pós-graduação stricto sensu da Unicamp” (CONSU, 1999).

Pode-se ressaltar, também, que os cursos possuem a perspectiva de autofinanciamento. Mesmo se oferecidos de forma gratuita, os custos da realização serão arcados pelo rendimento gerado nos cursos pagos, segundo regulamentações da própria universidade. Além do mais, estes podem se realizar nas próprias unidades da Unicamp ou em organizações externas que “encomendem”, junto aos docentes, determinado curso.

Apesar de adotarmos nosso objeto em sua totalidade, não podemos escapar da diferenciação de modalidades que a definição exposta no primeiro parágrafo admite:

- 1) Cursos de Extensão: carga mínima de 30 horas-aula, destinam-se a diferentes públicos e a empresas públicas e privadas. Admitem diversos níveis no que se refere ao pré-requisito (ensino médio, superior, dentre outros). Estes cursos podem se constituir por uma única disciplina de extensão ou por um conjunto delas.
- 2) Cursos de Especialização Técnica em Nível de 2º Grau: carga mínima de 360 horas-aula, destinam-se a graduados em cursos técnicos e tem por objetivo preparar especialistas em setores restritos das atividades profissionais;
- 3) Cursos de Atualização Universitária: carga horária mínima de 180 horas-aula, destinados a graduados em curso superior e com o objetivo de atualizar e melhorar as técnicas e conhecimentos de trabalho em determinada área;
- 4) Cursos de Difusão: carga mínima de 1 hora-aula e são destinados a divulgar assuntos culturais e conhecimentos técnicas de trabalho em geral. São divididos conforme o conteúdo: a) Curso de Difusão Cultural; b) Curso de Difusão Científica; c) Curso de Difusão Tecnológica;
- 5) Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, modalidade extensão universitária: carga mínima 360 horas-aula para o primeiro e de 180 horas-aula para o segundo. Ambos objetivam preparar especialistas em setores restritos de atividades profissionais e acadêmicas e atualizar e melhorar os conhecimentos e técnicas de trabalho.

Estes cursos, geralmente, são propostos pelos docentes das unidades e institutos da Unicamp que, após processos de aprovação interna nos colegiados das unidades, passam



pela apreciação do Conselho de Extensão (CONEX) e pela deliberação da Comissão de Pesquisa e Extensão (CEPE) – o primeiro é um conselho consultivo responsável por dar pareceres às propostas de cursos e o segundo deliberada e decide se estes serão aceitos ou não. A partir daí, as propostas são administradas e gerenciadas pela Escola de Extensão da Unicamp (EXTECAMP). A Escola, por sua vez, foi criada em 1989 como resposta à expansão da proposição de cursos de extensão por parte de docentes. Viu-se a necessidade, assim, de criar um órgão que gerenciasse, coordenasse, divulgasse e sistematizasse as informações relativas a esta modalidade extensionista.

Convém destacar que os cursos de extensão não seguem as regulações e deliberações específicas do Ministério da Educação (MEC). Os Cursos de Especialização, especialmente, foram desvinculados, pela Unicamp, do status de *latu senso* e, por isso, obedecem normas internas à universidade – mais precisamente, as Deliberações CEPE-A 04/03 e CEPE-A-002/15. Nesse sentido, esta modalidade não é regida pela Resolução CES/CNE nº 01 de 2007, que regulamenta os cursos de Pós-Graduação *lato* e *strictu sensu* no país.

Voltando à Escola de Extensão, pode-se dizer, de forma resumida, que suas atribuições são: coordenar o conjunto dos cursos de extensão da Unicamp, incumbindo-se da operacionalização dos cursos implantados; supervisionar e acompanhar a divulgação e realização dos cursos; organizar e promover o oferecimento de cursos de extensão uni e pluridisciplinares; gerenciar um sistema de informações acerca dos cursos de extensão; propor normas operacionais para o oferecimento de cursos de extensão para as comissões competentes, inclusive no que se refere a fixação de taxas; receber, analisar e consolidar informações relativas aos recursos captados através do oferecimento de cursos de extensão, inclusive quando obtidos por fonte eventual de financiamento e fomento; coordenar a administração dos recursos retidos pela escola através do oferecimento dos cursos de extensão; buscar a ampliação do alcance de seus cursos, prevendo condições de acesso a candidatos que não possam pagar por eles (Deliberação CONSU-A-002/99). Bom esclarecer que a EXTECAMP se mantém (paga suas despesas), em alguma medida, com recursos provenientes da oferta de cursos e, assim, pode ser considerada parcialmente autofinanciada.

Enfim, não seria possível estudar os cursos de extensão sem considerar a atuação da EXTECAMP, e isso nos obriga a descrevê-la e analisá-la concomitantemente aos cursos

que nos referimos antes. Portanto, nosso objeto é o tipo extensionista “cursos de extensão”, entendido em sua complexidade, diversidade e formas de gestão.

### **Estrutura da Dissertação e Considerações Metodológicas**

Nossa pesquisa organizou-se em três capítulos, além desta introdução e da conclusão. O primeiro deles, considerando-se os objetivos específicos elencados anteriormente, realizou um debate histórico e conceitual acerca da trajetória da extensão universitária no Brasil. Assim, tentamos identificar as principais práticas/políticas extensionistas, as concepções e conceitos que embasaram estas, bem como os atores que as empreendiam. Para guiar nossa abordagem histórica, optamos por focalizar nas experiências que apresentassem, em alguma medida, a extensão materializada sob a forma de cursos.

Metodologicamente, o capítulo baseou-se em uma revisão da bibliografia acadêmica sobre extensão universitária e em alguns documentos e legislações que versam sobre o tema. Como afirmamos, dada a complexidade da história extensionista, optamos por selecionar as práticas que se aproximassem de nosso objeto, qual seja, os cursos de extensão. Além do mais, focamos nossa abordagem na extensão praticada nas universidades públicas e/ou nas legislações e atores relacionadas a este tipo de instituição.

Assim, este primeiro capítulo foi útil por dois motivos: contextualizar o tema abordado na dissertação – extensão universitária –, oferecendo subsídios históricos para compreender a inserção dos cursos de extensão diante de um panorama global de análise; oferecer subsídios conceituais para as análises realizadas nos capítulos seguintes, de acordo com nossa abordagem acerca das concepções extensionistas que embasaram e embasam as práticas de extensão.

No segundo capítulo, procuramos descrever a trajetória dos cursos de extensão na Unicamp a fim de caracterizá-los e analisá-los. Para isso, procedemos uma abordagem histórica acerca do desenvolvimento da própria extensão universitária na Unicamp, procurando localizar os cursos de extensão dentro do “projeto de universidade” pela qual a instituição nasce e se desenvolve. Dentro deste panorama histórico, abordamos também a própria constituição e atuação da EXTECAMP. Assim, o capítulo procurou descrever e analisar as principais atividades que a escola vem empreendendo ao longo do tempo, bem

como sua visão institucional acerca dos cursos. Por fim, ainda neste escopo, oferecemos uma série de dados e informações acerca da evolução quantitativa das diferentes modalidades de cursos de extensão.

Guiamos nossa descrição e análise por meio de uma revisão dos principais documentos produzidos pela EXTECAMP e pelo conjunto das normas que regem a extensão universitária na Unicamp, em especial as que caracterizam os cursos de extensão. Apoiamo-nos, também, em bibliografia acadêmica que buscou historicizar o surgimento da universidade e a origem e o desenvolvimento da extensão nesta. Sobre os documentos produzidos pela Escola de Extensão, utilizamos neste capítulo os relatórios de atividades anuais divulgados no período compreendido entre 1994 – 2015. Nestes relatórios, procuramos identificar alguns elementos, tais quais: as principais atividades e ações realizadas pela Escola de extensão ao longo do tempo; sua visão acerca dos cursos, no que se refere à importância social atribuída a eles, além de questões relativas à demanda e oferta de cursos; a visão acerca da relação entre universidade e sociedade, bem como a concepção extensionista presente; principais atores identificados pela escola; avaliação dos alunos de extensão, dentre outros. Esta gama de pontos de análise, assim, foram retiradas de nosso referencial histórico/conceitual.

Além do mais, dos relatórios, retiramos uma série de informações e dados quantitativos acerca da evolução dos cursos ao longo do tempo (1994 – 2015), tais como: evolução do número de cursos – geral e discriminados por tipo de curso; evolução total da arrecadação gerada; identificação e classificação dos institutos que mais e que menos arrecadam com a oferta de cursos de extensão e seus tipos; classificação da arrecadação de recursos por área de conhecimento; origem dos recursos (pessoa física e jurídica); evolução do número de alunos; evolução das horas-aula ministradas identificação dos cursos mais frequentes ao longo do tempo; dentre outros.

Do segundo capítulo, retiramos conclusões interessantes acerca desta prática extensionista ao analisar qualitativamente e quantitativamente alguns aspectos relacionados à atuação da EXTECAMP e a trajetória quantitativa dos cursos e de aspectos que os circundam. Além do mais, a abordagem histórica realizada permitiu compreender o peso desta modalidade diante das outras atividades de extensão da Unicamp. Com efeito, revelou-se aspectos tais quais os atores responsáveis por levar a cabo esta modalidade, alguns interesses e segmentos sociais externos visados, bem como as finalidades dos cursos de extensão

considerando-se o perfil de desenvolvimento desta modalidade e da própria extensão da universidade.

No capítulo terceiro, buscou-se aprofundar a análise da modalidade extensionista aqui objetivada por meio do desenvolvimento de dois questionários aplicados aos atores que mais relacionam-se com os cursos de extensão: i. os docentes, responsáveis pela proposição e execução dos cursos; ii. e os funcionários das secretarias ou departamentos de extensão dos Institutos e Faculdades da Unicamp – chamados, em algumas ocasiões, de funcionários extensionistas. Assim, através destes, o objetivo do capítulo foi compreender com quais concepções ou modelos de extensão estes atores universitários mais se aproximam.

Ao questionário aplicado aos docentes, objetivou-se identificar a percepção que estes atores possuem em relação à extensão universitária, bem como compreender como se relacionam com os cursos de extensão. No limite, como a maioria dos docentes respondentes se envolvem neste tipo de atividade extensionista, os resultados obtidos deram conta de captar a própria percepção extensionista dos atores que ofertam e ministram os cursos (em suas diferentes modalidades). Já o questionário aplicado aos funcionários extensionistas, além do objetivo de identificar suas percepções sobre a extensão e sobre os cursos, buscamos identificar quais práticas extensionistas e quais segmentos sociais os Institutos e Faculdades dos quais pertencem mais levam a cabo e se relacionam.

Metodologicamente, convém ressaltar que, para identificar a “percepção sobre a extensão”, tomamos como base as concepções extensionistas e as práticas históricas debatidas no capítulo um. Dessa forma, desenvolveu-se uma série de perguntas, alternativas e afirmações que as expressassem nos questionários. Com efeito, no caminho inverso, ao analisar as percepções dos atores sobre a extensão, podemos compreender com quais concepções e modelos estes atores mais se aproximam. Apesar de diferenciados no conteúdo, cada instrumento contou com uma variedade de tipos de pergunta: perguntas abertas, fechadas e de Escala de Likert com escolha forçada.

Com posse das análises feitas no capítulo segundo e primeiro, a pesquisa finalmente segue com a conclusão do estudo, buscando responder as perguntas de pesquisa levantadas nesta introdução.

## 1 A HISTÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

O objetivo do capítulo é descrever a história da extensão no Brasil, perpassando por suas principais práticas, políticas e concepções. Dentro deste objetivo, procurou-se localizar a modalidade “cursos de extensão”, esforço justificado pela necessidade de afinamento metodológico que o objeto da pesquisa impõe.

Diante disso, recorreu-se à revisão bibliográfica acadêmica sobre extensão universitária e também a fontes diversas – como leis e documentos – relacionadas ao tema. Com efeito, a revisão tentou dar conta de entender o papel dos cursos dentro da história extensionista, dando ênfase nas práticas, estatutos e documentos em que estes se manifestaram, mas sem deixar escapar outras iniciativas importantes que marcaram a trajetória da temática no Brasil. É bom ressaltar, também, que a ênfase descritiva e analítica recairá sobre os estabelecimentos de ensino superior com o status de universidade pública.

Metodologicamente, serão utilizadas algumas perguntas para guiar a revisão: como a extensão universitária surgiu e se desenvolve no Brasil? Quais os atores que desempenharam papel importante neste processo? Como a extensão se manifestou em termos de políticas, práticas e concepções? Como se deu seu processo de institucionalização? Como os cursos de extensão se encaixam neste contexto?

Ainda no âmbito metodológico, parece razoável considerar que a extensão praticada em forma de cursos é uma ideia que sobrevive ao longo da “jornada” extensionista brasileira, como veremos na continuação do capítulo. Porém, parece razoável supor também que, ao longo do tempo, e a depender do contexto interno e externo das universidades, os cursos assumem características e finalidades bastante distintas. Entretanto, é possível dizer que a categoria “curso de extensão” é, como diria Souza (2010), a projeção da função ensino à comunidade externa. Claro que, nesse aspecto, os cursos, a depender da universidade e da conjuntura, podem atingir segmentos sociais diferentes sob bjetivos diferentes. É nessa ideia – que não radicalizamo-la a ponto de considerá-la como uma hipótese – que basearemos a exposição do capítulo.

Porém, achamos necessário, antes de procedermos com a abordagem histórica, realizar uma reflexão acerca do que entendemos quando dizemos “concepção” extensionista.

Nesse sentido, o capítulo será organizado desta forma: (1) exploração do referencial teórico que embasará a análise da história extensionista brasileira e do objeto da pesquisa; (2) descrição e análise da trajetória da extensão no país, dividindo-a em dois períodos, qual sejam, antes e depois da redemocratização política em 1985; (3) por fim, algumas indicações analíticas para orientar a análise dos capítulos posteriores relativos aos cursos de extensão na Unicamp.

### 1.1 EXPLORANDO AS CONCEPÇÕES EXTENSIONISTAS

A descrição e análise da trajetória da extensão brasileira que pretendemos realizar neste capítulo demandam algumas reflexões teóricas preambulares. Eis a razão: frequentemente, a partir de nossa revisão bibliográfica, identificamos que muitas das práticas extensionistas eram realizadas sem o embasamento de um conceito consolidado – ou de conceitos consolidados – relativo à extensão universitária. Nesse sentido, pode-se dizer que estas se estruturavam sobre determinadas “concepções extensionistas<sup>1</sup>”. E assim também ocorre, mesmo hoje, se considerarmos a realidade extensionista latino-americana. Diversas concepções e experiências de extensão se misturam e convivem – ou se conflituam – nas universidades, a depender de suas especificidades históricas institucionais, contextuais e conjunturais (FRAGA, 2012; PAULA, 2013; RODRIGUES, 2006).

Chama a atenção, por exemplo, a coexistência de práticas e concepções – com diferentes graus de desenvolvimento teórico – assistencialistas e voluntaristas; da prestação de serviços e da ideia de vinculação entre universidade-empresa; da extensão enquanto transmissão e divulgação da ciência e da cultura acadêmica à sociedade; da concepção enquanto vínculo dialógico entre universidade e comunidades marginalizadas; da ideia de extensão enquanto processo acadêmico, dentre outras (SERNA, 2004; SILVA, 2000; FRAGA, 2012; RODRIGUES, 2006). Arriscamos dizer que elas não só convivem entre si, mas também se misturam frequentemente em determinados momentos. Como veremos mais à diante, estas

---

1 Muitas práticas extensionistas, bem como legislações e documentos sobre o tema, não definem ou objetivam conceituar a extensão. O primeiro esforço significativo nesse sentido ocorreria após a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (Forproex) em 1987, que dedicar-se-ia a debater e produzir um conceito de extensão. Antes disso, pode-se dizer que haviam “concepções” extensionistas que embasavam as práticas e os documentos produzidos e não “conceitos” propriamente ditos.

concepções se diferenciam a depender dos atores que a praticam, dos objetivos, do contexto institucional e social, dentre outros fatores.

Para dar conta desta diversidade, podemos retomar a obra de Paulo Freire (1983), “Extensão ou Comunicação”, para começarmos a encarnar estas concepções de forma mais concreta e, a partir daí, conectá-las as práticas históricas. Este item também irá, em compasso à reflexão, oferecer uma recapitulação da origem da temática “extensão universitária”.

Nesse sentido, Freire (1983) analisa, na referida obra, o trabalho do agrônomo extensionista – a chamada extensão rural ou assistência técnica às zonas rurais –, que vai a uma comunidade rural para tentar solucionar determinados problemas relativos à produção agrícola. Em vista disso, o autor desenvolve uma reflexão com pretensão de crítica global<sup>2</sup> à ideia de extensão, dividindo sua análise em três pontos principais (1983, p.9): “partindo da análise semântica do termo extensão, passando pela crítica a seu equívoco gnosiológico, detendo-se em considerações a propósito da invasão cultural...”.

Sobre o sentido do termo extensão, considerando seu aspecto semântico e associativo, o autor reflete: realizar extensão, como por exemplo a extensão rural, implica em estender “algo a alguém”. Com efeito, se há algo a ser estendido, concomitantemente, há um sujeito que pratica a ação e outro que a recebe. Porém, o que seria estendido? Nesse sentido, o autor lembra:

O que busca o extensionista não é estender suas mãos, mas seus conhecimentos e técnicas. Em uma zona de reforma agrária, por exemplo, que esteja sofrendo o fenômeno da erosão, que obstaculiza sua produtividade, a ação extensionista se dirige diretamente até a área desgastando-se ou até os camponeses que se encontram mediatizados pela realidade de sua região, na qual se verifica o fenômeno da erosão. Se sua ação extensionista se desse diretamente sobre o fenômeno ou sobre o desafio, neste caso, a erosão, sem considerar sempre a presença humana dos camponeses, o conceito de extensão, aplicado a sua ação, não teria sentido (1983, p.11)

Tendo isso em mente, Freire (1983) afirma que a ação extensionista, qualquer que seja ela, engendra uma necessidade, por parte daqueles que o fazem, de direcionar seu conhecimento a outra parte, considerada inferior, e assim “normalizá-la”. Com efeito, o termo extensão, analisado em seu contexto associativo, indicaria: doação, transmissão, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação e etc. Nesse contexto, ressalta o autor, por mais que o sujeito extensionista seja bem-intencionado, não é possível “negar que ele apresenta

---

<sup>2</sup> Por global, entende-se uma crítica que possa ser transposta às outras práticas extensionistas e não somente à assistência rural.

como uma tarefa fundamental do extensionista, persuadir as populações rurais a aceitar nossa propaganda” (FREIRE, 1983, p. 12). Pode-se resumir, através do quadro a seguir, o que afirma o autor:

### Quadro 1 – 1: Campos Associativos da Extensão

EXTENSÃO	Transmissão
	Sujeito ativo (o que estende); Recipiente (a quem é estendido)
	Conteúdo (que é escolhido por quem estende); Entrega (conteúdo levado de um lugar a outro)
	Entrega – de algo que é levado por um sujeito de um lugar a outro
	Messianismo (por parte de quem estende)
	Superioridade (do conteúdo de quem se entrega)
	Inferioridade (dos que recebem)
	Mecanicismo (tipo de ação de quem estende)
	Invasão Cultural (através do conteúdo estendido, que reflete a visão dos que o levam)

Fonte: elaboração própria com base em Freire, 1983, p.11

Como proposta alternativa, Paulo Freire argumenta que uma ação extensionista educadora e libertadora, que objetive romper com o quadro associativo mostrado anteriormente, deve na verdade considerar um processo de “comunicação” e não de “extensão”. Isso porque os sujeitos considerados “passivos”, na verdade, constroem conhecimentos – quais sejam eles –, e assim, o trabalho do comunicador é atuar junto a eles na construção de um novo conhecimento mediatizado pelo “objeto cognoscível” que buscam conhecer. Essa atuação, por sua vez, deve-se fundar sobre um processo dialógico, desenvolvendo-se um corpo teórico interativo e conectado às condições locais, com vistas a transformar a realidade que os cercam<sup>3</sup>.

Ao nosso ver, a perspectiva freiriana sobre extensão – e insistiremos na utilização desta palavra pois, historicamente, ela se concretiza na prática social e acadêmica, e não a “comunicação”, como queria Freire – lança luz a dimensões tais quais: dialogicidade e troca de conhecimento; construção de novo conhecimento diante de processos interativos; conexão

<sup>3</sup> O autor não menciona algum tipo de prática concreta estudada. Menciona-se, porém, que o texto fora construído a partir de diversas experiências, conversas, palestras e etc., com agrônomos que realizavam trabalhos extensionistas.



com problemas concretos locais; respeito ao conhecimento e cultura das comunidades; utilização deste conhecimento para a transformação das realidades problemáticas das comunidades ou grupos; transformação da própria pesquisa científica e ensino tradicionalmente realizados; dentre outros aspectos. Como veremos posteriormente, esta perspectiva sobre extensão embasaria algumas experiências e definições posteriores.

Ao revisitar as práticas que originaram o que se chamaria de extensão universitária, podemos aplicar as críticas de Freire. A literatura sobre o tema identifica que as origens da extensão, enquanto práticas institucionais, remontam à duas iniciativas datadas do final do século XIX e localizadas na Inglaterra (PAULA, 2013; IRELAND, 2002; GURGEL, 1986; FAGUNDES, 1985): criação, por parte da Universidade de Cambridge, de cursos de extensão levados a diferentes segmentos e regiões da sociedade e o desenvolvimento das chamadas universidades populares. Ambas espalharam-se para outros países da Europa e para a América.

Sobre a primeira iniciativa citada, Ireland (2002) detalha: o termo “extensão universitária” tem origem na Inglaterra, a partir da adoção, em âmbito institucional, de práticas de educação continuada de adultos, a partir da iniciativa de um professor da Universidade de Cambridge, em 1887, em proferir um conjunto de palestras em algumas cidades inglesas com o objetivo de criar mecanismos de acesso à educação para pessoas excluídas do ensino superior tradicional – no caso, especialmente às mulheres.

Porém, relata Ireland (2002), que embora houvesse uma demanda por educação, a universidade reservou-se ao direito de escolher o que seria ensinado e como seria ensinado. Além do mais, o autor ressalta que os cursos repetiam a estrutura e alguns conteúdos do ensino universitário e realizavam-se através de palestras, preparação de trabalhos escritos, classes de discussão e para os interessados, certificação. E, também por serem pagos (KELLY, 1970 apud IRELAND, 2002), excluía grande parte da população trabalhadora.

O outro tipo de extensão que surgiria em meados do século XIX, na Europa, foram as Universidades Populares. Neste tipo, houve a congruência entre o esforço autônomo de intelectuais com a intenção de “ilustrar” a população sem acesso à universidade e a crescente demanda de camadas populares por acesso à educação (FRAGA, 2012). Gurgel (1986) ressalta, assim, que as UP's surgiram com o objetivo de disseminar conhecimentos técnicos à população. Tais universidades, na verdade, desenvolviam-se sem ligação

institucional, pois objetivavam colocar-se a serviço da classe trabalhadora através de relações pedagógicas não convencionais (FRAGA, 2012). Dessa forma, relata Souza (2010), ofereciam gratuitamente cursos, palestras, educação continuada, debates e conferências, dentre outras práticas semelhantes.

No entanto, ao passo que as iniciativas de educação continuada possuíam condições e características que afastavam uma parcela da população, as Universidades Populares não escaparam de crítica semelhante. Gurgel (1986) retoma escritos de Gramsci, que pôde participar de algumas experiências deste tipo na Itália, para mostrar que as UP's, mesmo bem-intencionadas, falhavam em compreender as formas de vida e de pensar da classe trabalhadora da época (primeiras décadas do século XX na Itália). Retomamos, assim, o autor original para comprovar nosso ponto (MONASTA, 2010)<sup>4</sup>:

O idealismo se manifestou também contrário aos movimentos culturais de “ida até o povo”, expressos nas chamadas universidades populares e instituições similares (e não apenas pelos seus aspectos equivocados, já que nesse caso dever-se-ia tão somente procurar fazer melhor). Todavia estes movimentos [de educação popular] eram dignos de interesse e mereciam ser estudados: eles tiveram êxito, no sentido em que revelaram, da parte dos “simples”, um sincero entusiasmo e um forte desejo de elevação a uma forma superior de cultura e de concepção do mundo. Faltava-lhes, porém, qualquer organicidade, seja de pensamento filosófico, seja de solidez organizativa e de centralização cultural; tinha-se a impressão de que esses movimentos [de educação popular] se assemelhavam aos primeiros contatos entre os mercadores ingleses e os negros africanos: trocavam-se bugigangas por pepitas de ouro. Por outro lado, a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas assinalavam pela sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (p.76 – 77)

Em síntese, Gramsci chama a atenção, dentro da perspectiva de conflito de classes, à falta de compreensão, por parte dos intelectuais e dirigentes, das formas de vida e da cultura popular. Poder-se-ia dizer, assim, que haveria uma falta de “organicidade” entre intelectual e população, isto é, não formavam uma unidade cultural e social baseada na troca de conhecimentos que, uma vez formados, embasariam as ações e a visão de mundo daquele segmento. Esta falta de organicidade provocaria o distanciamento entre as duas esferas e, além do mais, certa imposição na disseminação de conhecimentos.

---

4 Os trechos foram retirado do Livro “Antonio Gramsci”, de Attilio Monasta (2010). Os trechos destacados são reproduções, neste livro, de escritos originais de Gramsci, tais quais: “Escritos Políticos, v. 1. Editora Seara Nova, Lisboa, 1976, pp. 103-106. Não assinado, Avanti!, edição piemontesa, 29/12/1916” e “Cadernos e Cartas do Cárcere (1926-1937) - Caderno 11 (1932 – 1933): Apontamentos para uma introdução e uma iniciação ao estudo da filosofia e da história da cultura”.

À vista disso, Serrano (2013)<sup>5</sup> analisa que as experiências mencionadas anteriormente caracterizam-se pela transmissão vertical de conhecimento, partindo-se de um pressuposto de superioridade e messianismo por parte dos agentes que os estendiam à população. Além do mais, eram os acadêmicos que, em grande medida, escolhiam o que transmitir, como transmitir e a quem transmitir conhecimento. Para Oliveira e Goulart (2015), também partindo de uma análise Freiriana, a extensão que se desenvolveu na Inglaterra e as práticas de universidades populares enquadram-se em uma concepção de prestação de serviços que, juntamente a ela, traz um viés assistencialista.

Por falar desta face extensionista, nos EUA, também no final do século XIX e começo do século XX, as atividades de extensão nasceriam e se desenvolveriam principalmente via prestação de serviços técnicos e ligações mais estreitas com empresas (PAULA, 2013). As práticas de extensão eram influenciadas, também, pelas características das instituições que compunham o sistema de educação superior dos EUA, pois recebiam a influência do carácter liberal dos colégios Ingleses; bebiam do ideal científico da Universidade Alemã e orientavam-se por um carácter pragmático conectado à resolução de problemas técnicos e práticos (GURGEL, 1986). Assim, retomando Gurgel (1986), pode-se dizer que a extensão norte-americana se desenvolveu em dois tipos: a cooperativa e a universitária.

O primeiro tipo, a extensão cooperativa, em linhas gerais, desenvolveu-se a partir da participação integrada do governo federal dos EUA, de algumas cidades e municípios e das chamadas Universidades “*Land Grant Colleges*” - unidades executoras derivadas dos Colégios Estaduais de Agricultura, que se instalavam em terras outorgadas pelos governos estaduais com o objetivo de realizar pesquisa e treinamento voltados à questão agrícola e, além disso, difundir estes conhecimentos aos agricultores (GURGEL, 1986). Assim, os “*Land Grant*” responsabilizavam-se pelo desenvolvimento de áreas rurais escolhidas pelo governo. Este tipo de extensão seria destinado ao treinamento e difusão de pesquisa para agricultores nos seguintes aspectos: comercialização agrícola; produção e melhoria do emprego de técnicas; conservação e distribuição dos produtos; administração de fazendas e do lar; melhorias na comunidade em geral; dentre outros (SILVA, 2002; GURGEL, 1986).

---

5 Serrano, em artigo intitulado “Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire”, de 2013, analisa algumas práticas extensionistas com base na teoria freiriana, especialmente na obra já explicitada no capítulo pelo autor.

Já o outro tipo, a extensão universitária, segundo Silva (2002) e Gurgel (1986), constituiu-se semelhantemente aos exemplos ingleses: iniciativas de educação continuada; cursos à distância e noturnos; conferências; cursos de preparação de professores; atividades autofinanciadas e de prestação de serviços; dentre outros. Mesmas estas atividades eram realizadas de formas variadas, derivadas da diversidade institucional do sistema de ensino superior que nascia e se desenvolvia nos EUA (GURGEL, 1986).

Estas duas práticas, para Oliveira e Goulart (2015), não fogem ao signo da prestação de serviços assistencialista. Serrano (2013), apesar de não analisar as práticas norte-americanas de forma específica, pontuará que a ideia de prestação de serviços técnicos também seriam revestidas de uma concepção de transmissão vertical de conhecimento, com doses de messianismo e invasão cultural. Melo Neto (2002) corrobora a visão exposta anteriormente: “essas visões [extensão cooperativa e universitária], contudo, estavam marcadas por um certo desejo de ilustrar as comunidades. A extensão nas universidades americanas caracterizou-se, desde seus primórdios, pela ideia de prestação de serviço” (p.2).

Convém ainda retomar a análise de Paula (2013) sobre as práticas extensionistas nascentes na Europa e nos EUA. O autor as conecta a um panorama pautado pelo desenvolvimento do capitalismo industrial que, em ambos os lugares, ao mesmo tempo que demandava por mão de obra mais qualificada, produzia contingentes populacionais marginalizados que pressionavam por acesso à educação. Assim:

Com efeito, as duas vertentes da extensão universitária consideradas até aqui estão ligadas a duas modalidades de desenvolvimento capitalista, a saber: ao modelo dominante em vários países europeus e que buscou legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social; e ao modelo norte-americano de vocação rigorosamente liberal (PAULA, 2013, p. 9 – 10)

Porém, o autor adiciona: na Europa, muitas práticas de extensão poderiam ser postas dentro de mudanças mais amplas referentes ao desenvolvimento progressivo dos sistemas de proteção social e, posteriormente, do Estado de Bem-Estar Social. Seja pelas universidades, que desenvolviam atividades mais assistenciais e de educação continuada, ou por docentes desejosos de levar a cultura científica às classes operárias e populares. Nos EUA, de forma um pouco diferente – ainda que observássemos, também, movimentos parecidos à Europa – a extensão esteve mais conectada a um modelo de desenvolvimento capitalista mais liberal, e por isso, assumiu características mais voltadas às demandas técnicas,

práticas e pragmáticas do setor produtivo e estatal, realizando-se de forma bastante diversificada.

Como se sabe, a extensão universitária não se restringiria à Europa e à América do Norte. Na América Latina, as discussões em torno das práticas extensionistas floresceram principalmente a partir da Reforma de Córdoba em 1918. À vista disso, a extensão universitária Latino-Americana aparece em um momento de superação dos modelos universitários conservadores que ainda faziam parte do cenário do ensino superior do continente (FREITAS NETO, 2012). Estes, por sua vez, derivavam da implantação, no século XV, de universidades regidas pelo poder da igreja católica e, posteriormente, pela implementação de instituições superiores regidos pelo poder da Coroa Espanhola (RAMA, 2005).

Ainda que uma concepção republicana de universidade – profissionalizante, laica, pública e inspirada pelos valores cartesianos e iluministas – estivesse sendo gestada e implementada (RAMA, 2005), é possível afirmar que boa parte das instituições, no começo do século XX, ainda conservavam uma tradição religiosa engessada. A Universidade de Córdoba, na Argentina, pode ser tomada como o baluarte deste cenário conservador que preservava, ainda, diversos traços coloniais, sendo que as reformas modernizadoras logravam pouco êxito real (FREITAS NETO, 2012, p.64). Diante disso, as reivindicações estudantis por mudanças na estrutura universitária – na direção de torná-la mais liberal e democrática –, começaram a despertar conflitos internos e externos à instituição (FREITAS NETO, 2012). Dessa forma, começam a se mobilizar através de greves e manifestações, alcançando apoio da classe média, dos partidos e intelectuais de esquerda e do próprio governo argentino da época.

Nesse sentido, lançam o Manifesto de Córdoba em 1918, pressionando os dirigentes de Córdoba em alguns pontos: crítica ao sistema de cátedras, tido como excessivamente hierárquico, engessado e autoritário; nesse ponto, o manifesto apresenta uma crítica ao ensino enclausurado da realidade social, que não afluía o desenvolvimento da ciência e das disciplinas modernas; defesa do chamado co-governo universitário, onde estudantes e docentes decidiriam democraticamente os rumos da universidade; participação livre, tanto dos estudantes quanto de pessoas externas, nas aulas; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da Universidade para além dos seus limites; difusão

cultural; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; e uma universidade “aberta” ao povo (FREITAS NETO, 2012; RAMA, 2005).

O manifesto surtiu efeito não só em Córdoba, mas marcou reformas em IES por todo o continente. Convém destacar que a questão interna às universidades não pode ser desconectada do contexto da época (início do século XX): modernização, industrialização por Substituição de Importação e urbanização; luta anti-imperialista perante os EUA e os “interesses coloniais”; contestação dos modelos e padrões sociais importados dos países do Norte; dentre outros (FREITAS NETO, 2012; RAMA, 2005).

A extensão, especificamente, foi entendida pelo movimento reformista como um processo de fortalecimento da função social da universidade, como projeção da cultura universitária ao povo e com a função de conectar os estudantes com os problemas nacionais, através da educação popular, além de potencializar a construção da unidade latino-americana na luta contra ditaduras e imperialismos (MELO NETO, 2002). Percebe-se que a extensão, portanto, passou a inserir em sua prática, marcada principalmente pela participação estudantil, uma “carga” política e ideológica mais forte do que a Europeia e a norte-americana. Melo Neto (2002) corrobora esta afirmação ao analisar que a extensão defendida e praticada a partir de Córdoba objetivava conectar-se aos movimentos sociais, em uma perspectiva de discutir criticamente as relações entre universidade e sociedade. Já para Oliveira e Goulart (2015), a extensão propagada por Córdoba caracterizou-se por ações libertadoras que insistiram na necessidade de centrar as ações extensionistas à classe trabalhadora latino-americana, influenciando as concepções extensionistas posteriores que objetivaram transformar as condições sociais da população.

Serrano (2013), por sua vez, relata que os fundamentos da concepção extensionista propagada pelo movimento colocavam a necessidade de abarcar, nas práticas, uma dimensão processual, comprometida com mudanças sociais e pensada através do envolvimento ideológico militante dos estudantes e docentes junto à população. Porém, a autora nos lembra que estas iniciativas possuíam forte caráter voluntarista e, por isso, se tornavam frágeis e dependentes do engajamento político de estudantes e docentes – e, nesse ponto, não conseguiam transpassar esta concepção, em larga medida, ao ambiente institucional das universidades (enquanto práticas consolidadas nas esferas administrativa e

acadêmica). Por isso, a autora classifica este movimento como “ação voluntária sóciocomunitária”.

Paula (2013) recorda que, diferente do contexto dos países de capitalismo central, a extensão “latino-americana” inspirada em Córdoba 1918:

é parte de uma luta mais geral contra a permanência da dependência, contra a incompletude da construção nacional, expressa no absoluto distanciamento das universidades dos grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais das nações latino-americanas. Nascida do impulso vanguardista dos estudantes latino-americanos a luta pela Reforma Universitária ganhou contornos crescentemente radicais mediante a busca de efetiva articulação com o movimento operário de que dá conta a declaração de La Plata, que diz: Nascida do impulso vanguardista dos estudantes latino-americanos a luta pela Reforma Universitária ganhou contornos crescentemente radicais mediante a busca de efetiva articulação com o movimento operário de que dá conta a declaração de La Plata, que diz: 1) o problema educacional não é senão uma das faces do problema social, por isso não pode ser solucionado isoladamente; 2) a cultura de toda sociedade é a expressão ideológica dos interesses da classe dominante. A cultura da sociedade atual é, portanto, a expressão ideológica dos interesses da classe capitalista; 3) a última guerra imperialista (1914-1918), rompendo o equilíbrio da economia-burguesa, colocou em crise sua própria cultura; 4) esta crise só pode ser superada com o advento de uma cultura socialista (MARIÁTEGUI, 1981, pp. 150-151 apud PAULA, 2013, p.11)

Sobre o Brasil, lançaremos mão de uma descrição histórica mais detalhada no próximo tópico. Porém, o que nos convém demonstrar, agora, são as influências destas práticas e concepções no próprio surgimento e desenvolvimento do cenário extensionista no Brasil. Segundo Gurgel (1986), a ideia de universidades populares inspirariam algumas práticas extensionistas incipientes no Brasil, como a Universidade Livre de São Paulo, criada em 1911. Sob inspiração positivista, esta UP objetivava levar a cultura acadêmica à população através da oferta de cursos rebuscados. Essa prática inauguraria, no Brasil, a modalidade extensionista “cursos de extensão” (CUNHA, 1982).

As universidades populares seriam práticas também realizadas pelo movimento estudantil organizado brasileiro, a partir do final da década de 1930, mas de forma diferenciada: eram influenciadas pelos ideais de Córdoba 1918 e estavam encaixadas em uma gama mais ampla de ações que tentavam conectar a universidade, e especialmente os estudantes, aos problemas do povo e à luta por uma reforma universitária (GURGEL, 1986). Porém, as influências do movimento e do Manifesto de Córdoba de 1918 também influenciaram o auge da extensão estudantil, que se deu a partir do final da década de 1950 e início da década de 1960. Como destaque, pode-se citar a Declaração da Bahia, feita pela

União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1961, que buscou traçar o perfil de uma universidade extensionista, fortemente influenciada por uma ideia de extensão ideológica militante. Serrano (2013) classifica a extensão estudantil brasileira, assim como o movimento de Córdoba, na categoria do voluntarismo sócio comunitário.

Já a extensão marcada pela prestação de serviços e pelo assistencialismo também influenciaria, de forma direta, algumas práticas brasileiras. Segundo Oliveira e Goulart (2015), a concepção de prestação de serviços (considerando, nesse sentido, os cursos de extensão praticados por universidades de forma institucional) embasaria a primeira legislação brasileira que menciona o termo extensão (Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931), assim como as menções ao tema contidas na Reforma Universitária de 1968 e os projetos extensionistas do governo militar. Fraga sintetiza estas influências no seguinte quadro:



**Quadro 1 – 2: Síntese das práticas e concepções extensionistas originárias**

	<b>Surgimento</b>	<b>Iniciativa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Relação com o conhecimento</b>	<b>Influência de Vertentes filosóficas, políticas e ideológicas*</b>	<b>Concepção extensionista baseada em Freire</b>
<b>Cursos de Educação Continuada</b>	Inglaterra – Século XIX	Inicialmente: esforço autônomo de intelectuais; Posteriormente: incorporado institucionalmente pelas universidades	Ilustrar a população e qualificar mão de obra	Colocar população em contato com conhecimento acadêmico e técnico.	Positivismo	Transmissão vertical de conhecimento (SERRANO, 2013); Prestação de Serviço e Assistencialismo (OLIVEIRA; GOULART, 2015);
<b>Universidades Populares</b>	Europa (Inglaterra, Alemanha, Itália) – Século XIX	Esforço autônomo de intelectuais	Ilustrar a população	Colocar população em contato com conhecimento acadêmico.	Positivismo	Transmissão vertical de conhecimento (SERRANO, 2013); Prestação de Serviço e Assistencialismo (OLIVEIRA; GOULART, 2015);
<b>Extensão como Prestação de Serviços</b>	EUA – Década de 1860	Instituições oficiais	Assessoria técnica a agricultores	Utilização do conhecimento acadêmico.	Liberalismo	Transmissão vertical de conhecimento (SERRANO, 2013); Prestação de Serviço e Assistencialismo (OLIVEIRA; GOULART, 2015);
<b>Movimento de Córdoba</b>	Inicialmente Argentina, e depois aos países latino-americanos – 1918	Estudantes	Busca por justiça social; Aliança entre operário estudante	Caráter contestatório do papel da universidade.	Marxismo e Positivismo	Voluntarismo – ação voluntária sócio comunitária (SERRANO, 2013); Ação libertadora/influenciadora extensão dialógica (OLIVEIRA; GOULART, 2015)

Fonte: elaboração própria com base em Fraga (2012), Serrano (2013), Oliveira e Goulart (2015), Paula (2013) e Gurgel (1986).

\*Em nossa análise, estes movimentos extensionistas foram influenciados por determinados movimentos e concepções políticas, filosóficas e ideológicas. Ponderamos, porém, que esta análise é apenas uma aproximação e não dá conta de explicar a complexidade de cada uma destas experiências originárias. Mesmo assim, introduzimo-las na tabela pois explicam, em alguma medida, a forma com que as práticas lidavam com o conhecimento e sua transmissão.

Estas concepções ainda embasam diversas práticas extensionistas latino-americanas e brasileiras, como veremos mais adiante, pois a história da extensão não é

marcada por superações de modelos e concepções, mas sim por uma miscelânea de práticas que se sobrepõe em determinados contextos e situações (FRAGA, 2012). Em outras palavras, estes quatro “modelos” ainda se apresentam na realidade extensionista brasileira e possuem suas variações e junções. Porém, para retirarmos categorias analíticas pertinentes à análise do nosso objeto de pesquisa, tivemos que considerar dois pontos: algumas concepções mais recentes sobre a extensão praticada nas universidades latino-americanas; e a própria história da extensão universitária no Brasil – sobretudo considerando a trajetória da ideia da extensão enquanto cursos. A primeira tarefa foi realizada logo a seguir, ainda neste tópico. Já a segunda encontra-se no tópico seguinte.

Nesse sentido, de forma mais atual, alguns autores lançam análises interessantes acerca de modelos extensionistas. Iniciamos com o modelo elaborado por Reis (1996) que, sob inspiração Freiriana, divide as experiências extensionistas brasileiras em duas categorias: Inorgânica-Eventual e Orgânica-Processual. A primeira caracteriza-se pela prestação de serviços ou pela realização de atividades e eventos isolados e desvinculados do processo de ensino e pesquisa. A segunda, por sua vez, tem como característica o desenvolvimento de ações permanentes que se imbricam no ensino e na pesquisa, como, por exemplo, inserir a extensão na carga curricular de discentes e nas atribuições de docentes. Além do mais, caracteriza-se por uma parceria dialógica entre universidade e sociedade que transforma ambas as esferas. Algumas práticas, porém, podem conter elementos de ambos os modelos, visto que a realidade muitas vezes escapa das modelizações empreendidas pelo autor. O quadro a seguir resume estas duas concepções, já as conectando as experiências brasileiras:

**Quadro 1 – 3: Tipologias de extensão e as práticas extensionistas brasileiras**

<b>Linha de Ação</b>	<b>Universidade</b>	<b>Sociedade</b>	<b>Práticas Históricas</b>
1-Inorgânica-Eventual	<p>Forma o aluno, detém e produz o saber de forma isolada da sociedade</p> <p>É o lócus do saber</p> <p>Dissemina o conhecimento sob a forma de cursos, seminários, palestras, oficinas, prestação de serviços</p>	<p>Recebe e consome o saber</p> <p>É o lócus da ignorância</p>	<p>-Universidade Livre de São Paulo (1911);</p> <p>-Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (1929)</p> <p>-Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851 de 1931)</p> <p>-Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932)</p> <p>-Congresso e Declaração da Bahia da UNE (1961)</p> <p>-Reforma Universitária (Lei 5.540 de 1968)</p> <p>-CRUTAC; Campis Avançados; Projeto Rondon (a partir de 1969)</p> <p>-Plano de Trabalho da Extensão Universitária do MEC (1975)</p>
2-Orgânica-Processual	<p>Produz conhecimento ao mesmo tempo em que forma o aluno através de parcerias entre a universidade e a sociedade</p> <p>Tem fluxo bidirecional de conhecimento e objetiva transformar a realidade social</p> <p>É o lócus da formação e da produção de conhecimento pois integra-se com a pesquisa</p>	<p>Produz conhecimento em conjunto à universidade;</p> <p>É o lócus “co-participante” da formação profissional e da produção de conhecimento: co-produção de conhecimento.</p>	<p>-Congresso e Declaração da Bahia da UNE (1961)</p> <p>-Experiências dos CRUTAC; Campis Avançados; Projeto Rondon (a partir de 1969)</p> <p>-Plano de Trabalho da Extensão Universitária do MEC (1975)</p> <p>-Criação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Brasileiras</p> <p>-Constituição Brasileira (1988)</p> <p>-Programa de Extensão Universitária do MEC/SESU – Proexte (1994)</p> <p>-Plano Nacional de Extensão Universitária (2001)*</p> <p>-Política Nacional de Extensão Universitária (2012)**</p>

FONTE: Elaboração própria com base em REIS, 1996.

\*Incluído pelo autor diante da análise do Plano Nacional de Extensão Universitária

\*\*Incluído pelo autor diante da análise da Política Nacional de Extensão Universitária

Por sua vez, González e Larrea (2006 apud PIMENTEL, 2015) apontam três modelos extensionistas vivenciados pela universidade latino-americana: tradicional, economicista e o de desenvolvimento integral. O primeiro, originado e desenvolvido sob os signos do Iluminismo, caracteriza-se pela ideia de repasse e transmissão dos conhecimentos, das técnicas e da cultura acadêmica às comunidades sem acesso a conhecimentos científico e

nem à educação. Pode-se dizer que, ainda no que se refere ao modelo tradicional, o repasse de conhecimento ocorre de forma unilateral.

O segundo – modelo economicista – refere-se à ligação universitária com interesses do setor produtivo e do mercado (excluindo-se, porém, a Economia Solidária, mais alinhada à extensão comunitária):

Em relação à concepção do modelo economicista de extensão, os mesmos autores nos dizem que a universidade estará intimamente ligada aos setores produtivos da comunidade, desenvolvendo seu potencial técnico e criativo para atender as demandas exigidas pelo mercado. Durante alguns anos da história das universidades, confundiu-se extensão universitária com produção técnica a favor do capital (PIMENTEL, p.33, 2015)

Já o terceiro, de desenvolvimento integral, inspira-se em Córdoba 1918 e retoma a ideia de fortalecimento da função social da universidade, no sentido da democratização de um saber crítico e reflexivo. Para isso, a universidade contribui diretamente à melhoria da qualidade de vida da população, adotando um modelo aberto e integrado à comunidade. A construção do conhecimento se daria, assim, através de processos interativos e dialógicos. Neste, segundo Pimentel (2015), aproxima-se de uma perspectiva comunicacional freiriana (a qual já tratamos anteriormente).

Serna (2004), por sua vez, pontua que as universidades, mesmo no século XX, ainda não têm muita clareza sobre o tema, particularmente no que se refere à natureza e aos objetivos da extensão universitária. Nesse sentido:

Frecuentemente, la extensión es limitada a acciones de difusión cultural, educación continua, vinculación con empresas y toda clase de actividades extra escolares. Creemos que, en las universidades e instituciones de educación superior, las consecuencias de esa falta de claridad son, entre otras; a) La marginación o desaparición de las verdaderas labores de extensión; b) La preocupación y atención a las necesidades sociales se consideran actitudes producidas por el temperamento, la disposición y compromiso individuales; c) La disminuida influencia de las universidades en la toma de decisiones para la resolución de problemas sociales; d) El desaprovechamiento de los recursos y del capital humano, limitándolos a la educación formal; e) La deficiente formación, concientización y motivación de los alumnos para participar en la transformación de la sociedad (SERNA, 2004, p. 1-2)

Assim, na perspectiva do autor, limitar a extensão a cursos, educação continuada e divulgação científica, por exemplo, distorceria a potencialidade extensionista das universidades (mas ele, convém ressaltar, não excluí essas ações da “categoria” extensão). Por conta desta visão, e para além da crítica realizada, Serna (2004) procura modelizar as concepções existentes a fim de contribuir à clarificação sobre o tema. Por modelo, considera:

“la manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables” (p.2). À vista disso, o autor argumenta haver quatro modelos: altruísta, divulgativo, conscientizador e de vínculo empresarial.

O modelo altruísta caracteriza-se pela ação “desinteressada” e humanitária de universitários em favor de populações marginalizadas. Sob influência do positivismo, objetiva-se levar o conhecimento científico a contribuir a problemas que atingem a população mais pobre através, por exemplo, de consultorias jurídicas, atividades assistenciais de saúde, conferências e cursos a sindicatos e lideranças políticas, dentre outros. Com efeito, neste modelo, considera-se que a conhecimento e a cultura acadêmica deva ser estendida de forma a transformar as condições da população. Serna (2004) pontua que este modelo se apresenta, em alguma medida, nos próprios ideais do movimento de Córdoba de 1918. Já o modelo divulgativo baseia-se em ações de divulgação científica, perpetuadas pela universidade com objetivo de atingir o público não acadêmico em geral, como museus de ciência, palestras, publicações de divulgação científica, dentre outros. Neste, a universidade visualiza a necessidade de transmitir o conhecimento, mas não se preocupa com a apropriação deste – tida como um problema técnico de ajustes de comunicação.

O terceiro modelo, conscientizador, emana explicitamente de uma concepção política de esquerda e baseia-se na tentativa de aplicação das ideias freirianas com vistas ao compartilhamento de bens simbólicos – conhecimento e cultura – de forma dialógica com comunidades e populações marginalizadas. Nesse sentido, busca-se criar, diante da interação, consciência acerca dos problemas – e das causas destes – pelas quais as comunidades passam com vistas a auxiliar, com o conhecimento construído, nos processos de transformação e libertação das condições em que se encontram. Já o último, o de vínculo empresarial, se assemelha ao modelo economicista já identificado, e é explicado por ações extensionistas que identificam no mercado e na empresa o lócus das demandas da sociedade, oferecendo consultorias, cursos, transferência de tecnologia, adaptando programas de graduação e pós-graduação às demandas do mercado, criação de escritórios de transferência de tecnologia entre universidade e empresa, dentre outros.

Silva (2000), por sua vez, lança mão de três concepções de extensão que marcariam as universidades brasileiras contemporâneas. A Concepção tradicional ou

funcionalista, a concepção processual, e a concepção crítica. A primeira refere-se à visualização da extensão enquanto executora de políticas públicas, onde a universidade é considerada um complemento do Estado e instrumento de implementação e execução de suas ações. Neste tipo, a extensão seria desvinculada em grande medida às outras duas funções e funcionaria de forma autônoma, baseando-se nas necessidades imediatas da população para promover ações assistenciais.

A concepção processual, por sua vez, seria caracterizada pela politização das ações e pelo combate ao assistencialismo, tomando a extensão como terceira função e articuladora entre ensino e pesquisa. O objetivo deste modelo seria o de promover o chamado “compromisso social” da universidade. Gostaríamos de destacar essa concepção, em especial, pois ela insere com mais vigor a relação entre a extensão e as outras funções da universidade, destacando a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – ideia que está presente, por exemplo, na própria Constituição Federal Brasileira de 1988. Além do mais, a ideia da extensão enquanto processo acadêmico também lança luz à própria institucionalidade universitária capaz de dar conta de articular as diversas dimensões e funções acadêmicas nos processos de interação entre a academia e seu entorno.

Por último, a concepção crítica, refere-se a visão de que a extensão não deveria ser institucionalizada enquanto função, pois deveria estar ligada de forma intrínseca ao ensino e a pesquisa de forma a orientá-los e transformá-los em direção à realidade – a ideia de extensão, portanto, diluir-se-ia nas outras duas funções, redimensionando a atuação de ambas. Botomé (1996), por exemplo, trabalha com esta perspectiva ao argumentar que os esforços deveriam ser orientados à mudanças concretas na pesquisa e no ensino tradicionais – chamados por ele de “pesquisa alienada e ensino alienante”.

Por fim, pode-se apresentar um resumo dos modelos elencados anteriormente. Muitos deles se assemelham uns aos outros: o modelo economicista ao de vínculo empresarial tem alto grau de semelhança; os modelos de Desenvolvimento Integral, Conscientizador, Processual e o Orgânico-Processual se assemelham em alguns aspectos, mas principalmente em relação ao cumprimento do compromisso social da universidade através de interações mais dialógicas com as comunidades e de ações integradas entre pesquisa, ensino e extensão. Os modelos Tradicional, Funcionalista e Altruísta caracterizam-se pelo assistencialismo e

voluntarismo das ações. Por fim, convém destacar que estes modelos têm influência, ou são desdobramentos, das práticas originárias explicitadas anteriormente<sup>6</sup>.

**Quadro 1 – 4: Resumo dos modelos extensionistas**

<b>Autor</b>	<b>Modelos</b>	<b>Descrição</b>
González e Larrea (2006)	Tradicional	Repasse e transmissão de conhecimento da universidade a comunidades e público em geral, tido como “ignorante”
	Economicista	Ligação entre a universidade e empresas, de forma que a academia trabalhe para se adequar as demandas do mercado
	Desenvolvimento Integral	Realização do compromisso social da Universidade através da integração dialógica com comunidades. Democratização do conhecimento e desenvolvimento de ações que objetivem transformar a vida da população.
Serna (2004)	Altruísta	Caracteriza-se pela ação desinteressada, de cunho humanitário e assistencial, destinado a comunidades carentes. Tem por objetivo transformar a realidade destas populações através de repasse de conhecimento.
	Divulgativo	Baseia-se em ações de divulgação científica com o objetivo de colocar a população, de forma geral, em contato com os avanços da ciência
	Conscientizador	Tentativa de aplicação dos conceitos freirianos com vistas ao compartilhamento de conhecimento e cultura de forma dialógica com a população. Objetiva, com isso, transformar a realidade destas.
	Vínculo Empresarial	Caracteriza-se pela identificação de interesses empresariais como representativos dos interesses da sociedade e por ações que visam integrar universidade e empresa.
Silva (2000)	Tradicional/Funcionalista	Extensão enquanto executora de políticas públicas; instrumento estatal para executar determinadas ações assistenciais e políticas em geral.
	Processual	Busca realizar o compromisso social da universidade através de ações processuais, visualizando a extensão como uma função acadêmica e articuladora do ensino e da pesquisa. Nega a concepção assistencialista.
	Crítica	Extensão como dimensão transversal ao ensino e à pesquisa, de forma que não haveria necessidade de tomá-la como função acadêmica.
Reis (1996)	Inorgânica-Eventual	Caracteriza-se pela fragmentação em relação ao ensino e à pesquisa e pela descontinuidade de práticas que objetivam disseminar o conhecimento acadêmicos a população.
	Orgânica-Processual	Caracteriza-se pela ideia de integração entre ensino, pesquisa e extensão de forma a construir conhecimento em conjunto à população. Objetiva transformar a realidade social.

Fonte: elaboração própria com base nos autores

<sup>6</sup> Convém destacar, de antemão, que não tratamos do conceito extensionista elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) pois guardamos um item específico para este conceito/ator extensionista no tópico acerca da extensão no Brasil no período pós redemocratização. Outro ponto de destaque é que a concepção de prestação de serviços, presente na própria origem da extensão, ainda é prática presente nas universidades – apesar de não constar no quadro.

Tendo em vista o quadro anterior, pode-se apresentar um resumo dos modelos elencados anteriormente. Muitos deles se assemelham uns aos outros: o modelo economicista ao de vínculo empresarial tem alto grau de semelhança; os modelos de Desenvolvimento Integral, Conscientizador, Processual e o Orgânico-Processual se assemelham em alguns aspectos, mas principalmente em relação ao cumprimento do compromisso social da universidade através de interações mais dialógicas com as comunidades e de ações integradas entre pesquisa, ensino e extensão. Os modelos Tradicional, Funcionalista e Altruísta caracterizam-se pelo assistencialismo e voluntarismo das ações. Por fim, convém destacar que estes modelos receberam influências, ou são desdobramentos, das práticas originárias explicitadas anteriormente.

Os modelos apresentados, assim, foram tomados por nós como “tipos ideais”, radicalizando vertentes distintas com vistas à análise e compreensão da realidade que, naturalmente, é mais complexa. Considerando-se que ainda avançaremos na discussão conceitual ao apresentar a história extensionista brasileira, a dupla tarefa empreendida neste tópico (a de debater concepções de extensão levando em conta suas origens históricas) nos credencia a levantar alguns pontos analíticos interessantes. Porém, antes de apresentar estes pontos, convém destacar que não tivemos a pretensão de lançar como base referencial teórica a obra Freiriana. Isso nos exigiria uma compreensão muito mais densa do material do autor.

Na verdade, através da bibliografia consultada, buscamos avançar na construção de dimensões conceituais úteis ao estudo de práticas extensionistas. À vista disso, elaboramos as seguintes dimensões analíticas:

- i. Quem faz a extensão:* nesta dimensão, analisa-se o ator que realiza as atividades extensionistas (docentes, estudantes ou ambos);
- ii. Quais atividades materializam a extensão praticada e como são realizadas:* nesta dimensão, analisa-se de que forma se estende o conhecimento em termos de prática/operacionalização, bem como os processos metodológicos utilizados; como estas atividades são inseridas na universidade e qual o peso que possuem diante das outras práticas de extensão;
- iii. Que tipo de conhecimento é estendido e quais os objetivos deste processo:* segundo Freire (1983), em processos extensionistas, sempre se estende – ou comunica-se – conhecimento. Nesse sentido, esta dimensão refere-se a



característica do conhecimento estendido (conhecimentos mais próximos a processos técnicos/utilitários; conhecimentos científicos; artísticos/culturais; dentre outros – ou uma mistura destes); analisa-se, diante dos tipos de conhecimento estendidos, quais os objetivos dos processos de transferência;

**iv. *A quem se destina:*** nesta dimensão, observa-se à qual segmento social (ou quais segmentos sociais) a atividade extensionista se destina;

**v. *Porque se faz a extensão:*** esta dimensão se refere às diversas motivações e interesses que levam os atores a praticarem atividades de extensão;

**vi. *Como as atividades são legitimadas socialmente e dentro da universidade:*** esta dimensão refere-se valorização que determinada modalidade extensionista possui fora e dentro dos muros universitários; além do mais, permite entender como os atores participantes buscam legitimar o que fazem;

**vii. *Qual a inserção contextual e histórica da experiência extensionista:*** nesta dimensão, é preciso avaliar os contextos que abarcam as práticas analisadas, e suas relações, para que se tenha uma aproximação da totalidade do fenômeno. Nesse sentido, propõe-se que as experiências extensionistas sejam observadas dentro de um contexto econômico, político e social mais amplo (mas que estejam diretamente relacionados à prática estudada).

Com estas dimensões analíticas, espera-se contrastar o objeto estudado – os cursos de extensão da Unicamp – com vistas a compreender com quais modelos e concepções extensionistas ele se aproxima. Além do mais, estas categorias foram complementadas e refinadas ao final do capítulo, pois dedicamos um tópico para aprofundar a concepção extensionista desenvolvida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Convém clarificar que optamos por abordar as ideias do FORPROEX posteriormente pois precisou-se melhor contextualizá-las diante da história da extensão no Brasil. No que se refere aos cursos de extensão, entendemos que este tipo de ação extensionista pode ser praticada de diversas formas, de acordo com nossas dimensões analíticas: ser institucionalizados ou não; praticados por docentes ou estudantes (ou ambos); envolver ou não as funções de ensino e pesquisa; direcionados a segmentos sociais mais específicos ou mais amplos e diversos; pertencentes ou não a projetos e programas de

extensão; incorporar metodologias e processos de interação diferenciados – mais hierarquizados no que se refere ao repasse do conhecimento ou mais horizontais; eles podem absorver determinadas demandas ou criá-las através de oferta; prestar serviços de qualificação a determinadas organizações e excluir ou ignorar outras; dentre outros.

Com estas reflexões, entendemos que é possível tomar conhecimento do panorama histórico que pretendemos a seguir. Assim, a abordagem proposta nos itens seguintes se diferenciará, em grande medida, deste tópico. Se realizamos uma abordagem mais livre e reflexiva, a partir de agora, tentaremos seguir relativo rigor histórico/cronológico ao expor a história da extensão no Brasil, perpassando por suas principais práticas, concepções e atores. Porém, como estamos tratando de uma história bastante complexa e temporalmente longa, optamos por dividi-la em duas. Primeiramente, apresentaremos uma recuperação das práticas extensionistas que marcaram o país no período compreendido entre 1911 a 1985. Em um segundo momento, focaremos nossa exposição nas principais práticas ocorridas no Brasil em seu período democrático mais recente.

Portanto, já buscamos seguir uma das dimensões analíticas – Qual a inserção contextual e histórica da experiência extensionista – espera-se especificar a trajetória extensionista brasileira, direcionando nossas lentes as práticas que tomaram a extensão enquanto curso. Além do mais, também trabalhamos no sentido de compreender como os diferentes atores a praticaram e praticam, bem como se deu seu processo de institucionalização.

## **1.2 UM PANORAMA HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL DE 1911 A 1985**

Para compreender a história da extensão no Brasil e localizar os cursos de extensão dentro desta trajetória, pode-se começar pela exposição dos principais atores que vêm desempenhando papéis importantes no âmbito extensionista ao longo do tempo. Segundo Souza (2010) e Fraga (2012)<sup>7</sup>, a história da extensão no Brasil pode ser dividida em períodos demarcados pela predominância de determinadas práticas e concepções levadas a cabo por

---

<sup>7</sup> O capítulo orientou-se, no que se refere à construção de marcos analíticos e conceituais sobre extensão no Brasil, pelos estudos de Souza (2010) e Fraga (2012). No que se refere a contextualização histórica, a revisão utilizou-se da produção bibliográfica de Cunha (1980; 1982).

três atores: estudantes – organizados ou não; universidades – representada, a depender do período, por seus docentes, reitores ou pró-reitores de extensão, organizados em associações ou não; e pelo Estado – expresso em grande medida pelo Ministério da Educação (MEC).

**Quadro 1 – 5: Principais períodos, práticas e atores extensionistas**

Período	Subperíodos	Ator Extensionista	Síntese do Período	Práticas/Políticas
<b>Brasil Colônia – Estado Novo (1930)</b>		Estudantes (dispersos)	Este período é marcado pela dispersão e fragmentação de práticas levadas a cabo principalmente por estudantes, apesar das Universidades Livres.	Universidade Livre de SP (1911) e Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (1926)
<b>Estado Novo ao Golpe Militar (1930 – 1964)</b>	Até 1959	Estudantes (UNE)	Do Estado Novo ao Golpe, o movimento extensionista ganhará força através da atuação estudantil organizada (UNE). A partir de 1959, tem-se o período áureo da extensão estudantil, com a produção de documentos e práticas importantes no âmbito da extensão.	Estatuto das Universidades Brasileiras (1931);
	1960 a 1964			Declaração da Bahia (1961) e pela execução de projetos tais quais: UNE-Volante, Centro Popular de Cultura (CPC); Movimento Cultura Popular (MCP)
<b>Golpe Militar à Redemocratização (1964 – 1985)</b>		Estado (MEC)	O Estado passa a organizar e a dirigir as práticas extensionistas, redirecionando os estudantes à serem mão de obra dos projetos. Há a Reforma Universitária em 1968, a partir da qual a extensão se torna função universitária. Há a institucionalização da extensão em âmbito governamental.	Projeto Rondon; Centros Rurais de Treinamento (CRUTAC); criação do órgão Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) no MEC; Plano de Trabalho de Extensão Universitária (1975)

Fonte: elaboração própria com base em Souza (2010) e Fraga (2012)

O quadro divide a trajetória extensionista brasileira (1911 – 1985) em três períodos. O primeiro deles caracteriza-se por iniciativas dispersas e fragmentadas, não

institucionalizadas, perpetuada sobretudo por estudantes, principalmente via participação em questões políticas e sociais. Apesar da predominância estudantil, duas ações são tomadas como originadoras da extensão universitária no Brasil, qual sejam, a Universidade Livre de SP (1911) e Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (1926). Ambas experiências foram diretamente influenciadas, respectivamente, pelas universidades populares da Europa e pela extensão rural norte-americana.

Depois, no período compreendido entre 1930 a 1964, percebemos a primeira referência legal à extensão no Estatuto das Universidades Brasileiras (1931). Porém, e sobretudo depois da implantação do Estado Novo, os estudantes marcariam a cena extensionista, predominantemente de forma organizada, com a União Nacional dos Estudantes (UNE). Seu período áureo, entretanto, datou de 1960 à 1964, quando se engajam na proposição de uma universidade extensionista diante das chamadas reformas de base. Os estudantes seriam, assim, fortemente influenciados pelo Movimento Reformista de Córdoba de 1918, além de engajarem-se em um tipo de extensão conectada a militância política progressista, seja ela marxista ou não, como detalhado adiante. Presenciou-se, também, o florescimento de movimentos de alfabetização e de cultura popular, ações inspiradas por Paulo Freire – cujas ideias já foram abordadas anteriormente, e que também remontam a uma perspectiva de esquerda marxista.

Com a edição do Golpe Militar em 1964, a extensão praticada pela UNE desmoronaria. Em seu lugar, o projeto extensionista militar. Neste, o ímpeto estudantil seria redirecionado a ser mão de obra de projetos de cunho assistencial e de prestação de serviços a comunidades carentes, como o Projeto Rondon. O governo militar, sobretudo através do MEC, elaboraria um projeto extensionista próprio, inclusive perpetuando um processo inédito de institucionalização da temática em âmbito governamental, e colocando as universidades enquanto executoras de suas propostas.

Antes de explorarmos de forma mais específica alguns destes pontos, como o quadro nos indica, convém observar que a história da extensão no Brasil é complexa e recheada de iniciativas distintas. Neste item, procuramos focar algumas experiências, em cada período extensionista, que estariam de acordo com nosso “critério guia”, qual seja, a ideia de extensão manifestada como curso. Nessa linha, as experiências selecionadas foram: Universidade Livre de São Paulo (1911); Estatuto das Universidades Brasileiras (1931);

Declaração da Bahia (1961); Reforma Universitária (1968). Porém, procurou-se não deixar escapar outras iniciativas importantes, mesmo que a descrição destas tenha sido mais tímida.

Nesse sentido, cabe mencionar duas experiências extensionistas incipientes: a Universidade Livre de São Paulo (1911) e o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931). Destacamo-las pois aquela é considerada, conforme ressalta Cunha (1980), o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil a desenvolver atividades extensionistas – executada sob a forma de cursos; já o estatuto, segundo Souza (2010), menciona de forma inédita o termo “extensão” em documentos governamentais – materializando-a também sob forma de cursos.

A Universidade Livre de São Paulo conecta-se ao contexto educacional da primeira república (1889 – 1930). Nesse período, relata Cunha (1980), verificou-se um aumento significativo de instituições de ensino superior no país, motivado pela necessidade de produção de mão de obra especializada para impulsionar os incipientes processos de modernização econômica da época. Com efeito, é neste período que aparecem os primeiros estabelecimentos chamados de universidade. O autor os divide em dois tipos: as universidades passageiras – caracterizadas como livres – e as sucedidas – que lograram sucesso em sua implantação e consolidação ao longo do tempo –, como a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927).

Cabe destacar, também, que a doutrina filosófica e política positivista influenciavam as políticas educacionais, pressionando por um ensino livre de interferências por parte do Estado (CUNHA, 1980). Esta influência, reforça Fávero (2006), culminou no Decreto nº 8.659 de 1911 – a Lei Orgânica do Ensino Superior –, que autorizou a existência de IES com autonomia didática e administrativa, bem como a constituição de estabelecimentos de ensino “desoficializados” e livres da regulação estatal. Para os Positivistas, o Estado não poderia ter as rédeas da educação pois poderia desvirtuar as “forças intelectuais” e as “forças espirituais” que haveriam de criar e circular o conhecimento científico a partir da sociedade civil e para irrigar as forças materiais e produtivas (CURY, 2009).

No bojo desta lei, a Universidade Livre de São Paulo foi criada em 1911, por militantes positivistas, com o objetivo de formar mão de obra especializada e profissionais liberais (CUNHA, 1980). Ainda segundo o autor, a instituição ofertava educação primária,

secundária e superior, com escolas de filosofia e letras, agronomia e zootecnia, veterinária, comércio, farmácia, odontologia, medicina, cirurgia, direito e engenharia.

No que nos interessa, conforme Cunha (1980), a Universidade Livre de São Paulo desenvolveu uma “universidade popular” com o objetivo de ministrar conferências semanais – gratuitas e abertas – à população sem acesso aos cursos tradicionais que se desenvolviam na instituição (CUNHA, 1980). Os temas palestrados eram decididos livremente pelos docentes, desde que não tivessem caráter “ideológico”. À vista disso, identifica Cunha, de 1914 a 1917, foram ministradas 107 lições públicas sob diversos temas. Porém, tais cursos não logravam muita demanda por parte das classes mais pobres, fazendo com que os acadêmicos responsáveis pelos cursos reclamassem publicamente da população, acusando-a de “falta de compreensão” sobre a importância da educação (CUNHA, 1980). Apesar disso, ressalta Gurgel (1986), a Universidade Livre de SP adotou um dos modelos extensionistas que seriam mais difundidos e praticados por outras universidades brasileiras: os cursos de extensão.

Sobre esta experiência, Fagundes (1985) e Gurgel (1986) levantam algumas críticas ao modelo de universidade popular praticado: apesar do mérito de desenvolver pioneiramente a extensão de forma institucional, no intuito de colocar a população em contato com seu corpo intelectual, ministravam-se aulas públicas sobre assuntos desconectados da realidade da população, não produzindo uma ligação orgânica entre intelectuais, estudantes e a população, já que os escolhiam de forma unilateral o conhecimento a ser estendido. Além do mais, ainda segundo os autores, esta prática era desconectada do todo acadêmico. Para ilustrar o ofertismo<sup>8</sup> da ação, Cunha (1980) citará reportagens da época, apresentando alguns temas palestrados, demasiado rebuscados, como a “Latinidade da Rumânia”. Nesse sentido, o autor ironiza: diante de um contexto de emancipação política operária – greves, confronto com governos –, os docentes não entendiam os motivos, segundo as reportagens, destes cursos não serem tão procurados pela maioria da população.

Na verdade, em nossa análise, estes problemas derivam, em alguma medida, da própria concepção filosófica e política adotada pela Universidade Livre de São Paulo, o positivismo. De forma geral, e desconsiderando suas variações, pode-se dizer que o positivismo caracteriza-se pela devoção e romantização da ciência como único guia da vida

---

8 Por ofertismo, consideramos que a demanda dos cursos era criada pela própria oferta destes, muito por conta de que, pelos temas tratados, não havia demandas claras e diretas sistemáticas e significativas, por parte de segmentos sociais externos, à universidade livre.

individual e social do ser humano (ABBAGNANO, 2007). A ciência é vista, assim, como o único conhecimento, moral e religião possíveis. Nas palavras do autor, o Positivismo:

acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna e expressa a exaltação otimista que acompanhou a origem do industrialismo (...) As teses fundamentais do P. são as seguintes: 1- A ciência é o único conhecimento possível, e o método da ciência é o único válido: portanto, o recurso a causas ou princípios não acessíveis ao método da ciência não dá origem a conhecimentos; a metafísica, que recorre a tal método, não tem nenhum valor; 2- O método da ciência é puramente descritivo, no sentido de descrever os fatos e mostrar as relações constantes entre os fatos expressos pelas leis, que permitem a previsão dos próprios fatos (Comte); ou no sentido de mostrar a gênese evolutiva dos fatos mais complexos a partir dos mais simples (Spencer); 3- O método da ciência, por ser o único válido, deve ser estendido a todos os campos de indagação e da atividade humana; toda a vida humana, individual ou social, deve ser guiada por ele (ABBAGNANO, 2007, p.787-788)

Dessa forma, os cursos de extensão ofertados pela Univ. Livre de São Paulo, sob o signo do positivismo, não buscavam estabelecer diálogos com conhecimentos ou com os interesses populares, já que se considerava a ciência e o conhecimento erudito como o estandarte de uma nova sociedade. Se retomarmos as teorias extensionistas do primeiro tópico deste capítulo, parece-nos que esta prática aproxima-se do ideal de extensão enquanto transmissão e repasse unilaterais de conhecimento.

Porém, a extensão universitária só seria mencionada em documentos oficiais no Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931 (Decreto-lei nº 19.851/31)<sup>9</sup>. Diferente dos aspectos contextuais das universidades livres, o documento encaixava-se dentro de um novo quadro, conforme Fagundes (1986) e Cunha (1980), caracterizado por: um processo de modernização econômica pautado pelo início da Industrialização por Substituição de Importações e por forte intervenção estatal na economia; pelo caráter político centralizador, autoritário e populista, representado pela emergência do Estado Novo (1937); redução do poder de oligarquias latifundiárias e consequentemente de suas propostas políticas (inclusive educacionais); sujeição política dos trabalhadores, especialmente os operários mais organizados; eliminação de setores insurgentes da burocracia do Estado (tenentes); aumento do poder político da burguesia industrial.

---

9 Até 1930, existiam três universidades no Brasil: Rio de Janeiro (1920), Minas Gerais (1927) e Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896). Até 1945, Universidade de Porto Alegre (criada em 1934, sua origem fora a Escola de Engenharia de Porto Alegre); Universidade do Brasil (criada em 1937, era a antiga Universidade do Rio de Janeiro); Universidade de São Paulo (1934, esse é um exemplo das facções liberais no campo educacional); criação das universidades católicas – mais tarde denominada pontifícia católica; e a de Minas Gerais, já mencionada. Em 1932, os estudantes nas escolas superiores no país somavam 21mil, em 1945, 25mil.

Nesse sentido, o aspecto educacional, segundo Fávero (2006), é marcado por reformas levadas a cabo por Francisco Campos, então ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública, que as formula e executa nos ensinos secundário, superior e comercial, com o intuito de adaptar as diretrizes educacionais ao novo contexto político e econômico que se formava. Os resultados destas mudanças, no que se refere ao ensino superior, são: promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31); organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31); criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31).

Segundo Cunha (1980), o Estatuto é promulgado com a intenção de organizar todo ensino superior no Brasil, definindo basicamente dois modelos institucionais: universidades ou institutos isolados, podendo ser públicos (porém não gratuitos) ou privados. Fávero (2006), em complemento, aponta que regime universitário foi caracterizado como a integração de escolas ou faculdades em torno de uma estrutura central – como “ilhas” dependentes de uma administração superior –, e a elas delegadas fundamentalmente a função de ensino e de pesquisa científica. Além do mais, é preciso ter em mente que, no Estatuto (CUNHA, 1980): não se admitia muita pluralidade e liberdade na constituição de modelos de instituições de educação superior, pois atentaria contra o ideal de “ordem social”.

Sobre a extensão, conforme relata Fagundes (1986), o Estatuto a negligenciava enquanto função universitária. Observando-se o documento original, a notamos como uma categoria de cursos que um estabelecimento superior poderia ministrar: “cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício colectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitários” (BRASIL, Decreto nº 19.851/31, Art. 35). Mais adiante, no documento:

Art. 42. A extensão universitaria será effectivada por meio de cursos e conferencias de character educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou colectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagação de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes.

§ 2º Estes cursos e conferencias poderão ser realizados por qualquer instituto universitario em outros institutos de ensino technico ou superior, de ensino secundario ou primario ou em condições que os façam accessiveis ao grande publico (BRASIL, Decreto nº 19.851/31)



Reforçando a assimetria, se o ensino e a pesquisa foram reconhecidos como funções da universidade, a extensão foi vista como um item pertencente a “vida social” da instituição, colocada ao lado de outros três componentes: as associações de classe, os congressos universitários, e o museu social (BRASIL, Decreto nº 19.851/31, Art. 99). Por fim, no Artigo 109, o documento apresenta um ideal extensionista voltado à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos destinados ao benefício e aperfeiçoamento individual e coletivo da sociedade. Este modelo, caracterizado basicamente pela oferta de cursos, ressalta Carvalho (2009), foi amplamente praticado pelas IES e acabaria voltando-se principalmente à divulgação científica e cultural a uma pequena parcela da população.

À vista disso, ressalta Cunha (1980, p.300): “a universidade foi concebida para funcionar, também, como centro difusor de ideologia, não só pelos mecanismos de extensão universitária, como, também, pelas atividades do Museu Social<sup>10</sup>...”. Nesse sentido, reforça Fagundes (1985), a extensão era considerada pela reforma educacional como um instrumento de homogeneização cultural que via, na universidade, a produtora de uma cultura superior que deveria ser levada à população. Não é demais levantar, segundo Souza (2010), que o ideal extensionista propagado pelo documento esteve à margem das funções ensino e pesquisa, sem desenvolvimento próprio e manifestada sob o formato de cursos e conferências realizadas esporadicamente, de cunho assistencialista e altamente controlada pelo governo.

O Estatuto, assim, introduzia com mais rigor a questão da pesquisa científica, mas ainda atentava-se em criar as bases de formação técnicas adaptadas às necessidades de desenvolvimento e modernização empreendidas por um Estado cada vez mais centralizado. Nesse sentido, pode-se dizer que o Estatuto propagava, assim como a Universidade Livre de São Paulo, um modelo de extensão baseado na transmissão e repasse unilateral de conhecimento e de cultura acadêmica à população em geral. Além do mais, e diferente da Univ. Livre, percebe-se mais ênfase ao carácter utilitário que a oferta destes cursos haveriam de ter, indicando uma maior aproximação dos modelos de extensão enquanto prestação de serviços e educação continuada – no sentido oferecer formação capacitada para segmentos sociais, sobretudo ao setor produtivo.

---

10 Segundo o próprio estatuto, o Museu Social seria uma organização instituída pelos Conselhos Universitários das universidades cujo objetivo seria “congregar elementos de informação, de pesquisa e de propaganda, para o estudo e o ensino dos problemas economicos, sociaes e culturaes, que mais interessam ao paiz”.

Apesar destas duas experiências, segundo Souza (2010), pode-se dizer que houvera um “vácuo” extensionista, entre 1930 e 1964, por parte das universidades e do Estado, ocupado pela ação estudantil organizada. Esta fase extensionista, assim, foi marcada pela atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1937, e constituída em grande medida sem vínculo institucional com as universidades (SOUZA, 2010). A trajetória da atuação estudantil foi marcada por diversas influências no período entre 1930 e 1964. Cabe destacar a influência direta do Manifesto de Córdoba de 1918, principalmente no que se refere às questões relativas à autonomia universitária, à democratização das instituições e a necessidade de conectar as universidades aos interesses populares, inclusive com tentativas de implementação de universidades populares (SOUZA, 2010; GURGEL, 1986).

Cronologicamente, no que se refere aos cursos, o primeiro documento de destaque produzido pela UNE foi o Plano de Sugestões para a Reforma Educacional Brasileira (1938). Imbricado, em grande medida, no mesmo contexto relacionado ao Estatuto citado, porém já com a implantação do Estado Novo em 1937, as ideias extensionistas manifestadas neste documento foram (POERNER, 1979, p.326 apud GURGEL, 1986): promover e estimular a transmissão e o desenvolvimento do saber e de métodos de estudo e pesquisa, através do exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna, de acordo com as necessidades e fins sociais; b) propiciar a difusão da cultura pela integração da universidade na vida social popular. Dessa forma, valorizou-se a atividade extensionista enquanto cursos de extensão e a criação de universidades populares.

Convém destacar que a visão extensionista manifestada neste início de atuação estudantil estava conectada a uma concepção voltada à capacitação da população (GURGEL, 1986). Porém, como nos relata Gurgel (1986), a execução desta proposta era motivo de bifurcação entre os estudantes: alguns grupos estudantis acreditavam que os cursos deveriam ter ligação institucional com as IES; outros imaginavam que eles deveriam ser praticados de forma mais livre e conectada a classe trabalhadora. Tal fato é explicado pois, neste contexto, a entidade recebia influências de diversos grupos políticos. Depois de passar um período sobre controle do Estado Novo, a entidade sofreria também da influência de grupos conservadores - muitas vezes influenciados por agentes norte-americanos (GURGEL, 1986; CUNHA, 1980).

A partir de meados da década de 1950, a entidade seria retomada por estudantes mais progressistas:

Poerner (1979) se refere à gestão da UNE em 1956 como a retomada da entidade pelos estudantes progressistas após um período negro ou policial, sob o domínio dos direitistas. Poerner afirma que a diretoria que assumiu a UNE em 1957 marcou um novo tempo para a entidade, tempo de recuperação democrática. Cunha (1963, p. 61) nos diz: “[...] os estudantes universitários, até então buscados como massa de manobra para conflitos entre segmentos das classes dominantes, passaram a atuar como aliados explícitos das classes trabalhadoras na construção de uma nova ordem social” (AZEVEDO, 2010, p.8)

Nesse sentido, Souza (2010) nos lembra que, a partir de 1957, a UNE começou a se engajar de forma mais forte na “luta em defesa à escola pública”, tentando interferir nas propostas de formulação da Lei de Diretrizes Base da Educação que tramitavam na época, e iniciando a movimentação por uma reforma universitária que se encaixasse dentro das chamadas reformas de base.

Entretanto, gostaríamos de destacar o período compreendido entre 1960 e 1964 – e em especial a Declaração da Bahia (1961) - que, segundo nossa pesquisa bibliográfica, constituíra-se enquanto o tempo áureo da atuação estudantil no campo da extensão, com práticas de pretensão sistemáticas e de caráter nacional. Dessa forma, iniciou-se um rompimento com as práticas extensionistas – seja por parte das universidades, do Estado e do movimento estudantil – fragmentadas, pontuais e dispersas.

Assim, em 1960, a partir da realização de um congresso estudantil nacional e, com base nas discussões deste, a UNE produziu a Declaração da Bahia (1961), considerada conforme Souza (2010) como um dos principais documentos relativos ao ensino superior da história brasileira, sintetizando um ideal de universidade voltado as práticas de extensão. Para entender de forma mais apurada o conteúdo da declaração, é preciso contextualizar o documento.

O primeiro ponto a se destacar é a questão das reformas de base, pano de fundo da proposta de reforma universitária da UNE. Segundo Cunha (1983), a partir da segunda metade da década de 1950, estas propostas ganharam força, de forma imprecisa, entre as classes populares, as classes médias e por parte da burguesia nacional – que viam no grande latifúndio e no monopólio produtivo do capital estrangeiro um gargalo para o desenvolvimento nacional. Porém, conforme esta ideia foi avançando, elas passaram a ganhar um forte impulso ideológico de esquerda – levada a cabo por movimentos populares, partidos comunistas, pela própria UNE, dentre outros –, conectando-se a intenção de aproximar-se de um modelo socialista e rejeitando a participação burguesa nas lutas sociais. As reformas de

base, assim, seriam um conjunto de mudanças políticas estruturais tais quais a reforma eleitoral, urbana, agrária, tributária, e do ensino superior – orientando-a aos interesses das classes populares, mais democracia na gestão universitária, dentro outras (CUNHA, 1983).

No que se refere à situação universitária da época, cabe pontuar que o cenário educacional superior, ainda segundo Cunha (1983), no período compreendido entre 1945 e 1964, registrou um aumento significativo de universidades, realizado em grande medida pela junção de faculdades isoladas. Esta expansão se dá, principalmente, por dois motivos (FÁVERO, 2006; CUNHA, 1983): implementação de leis que flexibilizaram as condições para criação de universidades, revogando os dispositivos mais autoritários e centralizadores do Estatuto de 1931; e pela necessidade de profissionais aptos a um contexto econômico pautado, de forma geral, por um quadro marcado pelas tentativas de modernização produtiva baseada na produção de bens duráveis, na monopolização e crescente industrialização econômica – ocorridos em compasso aos projetos desenvolvimentistas pautados no tripé Estado – Capital Nacional – Capital Internacional (multinacionais).

À vista disso, identificaram-se algumas mudanças nas condições de ascensão social, principalmente das classes médias, que viam no ensino superior a grande chance de ingressarem em cargos qualificados nas empresas públicas e privadas (CUNHA, 1983). Assim, a pressão por mais acesso à educação, na verdade, permeava todos os níveis de ensino, dado o processo de urbanização crescente do período (1945 – 1964) somado à já citada necessidade de mão de obra. Além do mais, complementa Cunha (1983), apesar do crescimento de vagas nas escolas e nas universidades, este aumento não acompanhava o crescimento da demanda, gerando pressões significativas no sistema educativo e levando muitos estudantes universitários à engajarem-se em lutas por reformas educacionais. Em compasso a isso, ainda segundo Cunha (1983), a crise do populismo e a emergência cada vez mais forte de grupos de esquerda e movimentos sociais, contribuíram para o fortalecimento da consolidação de uma mobilização estudantil notadamente marcada pelo viés progressista.

É nesse contexto que a Declaração da Bahia (1961) pode ser posta em análise. Gurgel (1986) aponta que o documento foi dividido em três partes: análise da realidade brasileira; situação da universidade no Brasil; e proposta de Reforma Universitária. Conforme expõe o autor, para os estudantes, a análise da realidade brasileira permitiria traçar um

caminho em que a universidade pudesse se conectar com as chamadas “reais demandas da população”.

A análise do documento feita por Gurgel (1986) aponta que os problemas da população estão ligados aos desequilíbrios e desigualdades gerados pela dinâmica capitalista, alienando os trabalhadores de seus direitos fundamentais e excluindo-os da participação nas decisões políticas. Além do mais, criticou-se a crescente desnacionalização da indústria, o favorecimento, por parte do Estado, da burguesia industrial e os malefícios da dinâmica “anárquica” do mercado.

Nesse cenário, a função dos estudantes universitários, conforme Gurgel (1986), seria de aliar-se às classes trabalhadoras, auxiliando-as e fornecendo subsídios para seu processo emancipatório. A atuação da UNE, nesse sentido, se daria pelas seguintes diretrizes (GURGEL, 1986): repúdio às manifestações de cunho imperialista e total apoio à autodeterminação dos povos; condenação do sistema capitalista e em especial à atuação dos EUA; luta pela reforma agrária; rejeição ao projeto de Lei de Diretrizes Base da Educação (LDB) da época; direito a voto aos analfabetos; erradicação do analfabetismo; luta pelo aumento de verbas para a universidade; apoio ao desenvolvimento das organizações da classe trabalhadora; dentre outros.

Dentro desses aspectos mais gerais, a Universidade é colocada, conforme Souza (2010), como uma organização que até então vinha falhando em sua missão cultural, social e profissional diante do contexto apresentado. A conclusão geral do documento é de que estas instituições não conseguem auxiliar e impulsionar os processos de mudança pela qual a população necessitava.

Com efeito, no campo extensionista, a Declaração propunha uma universidade mais conectada aos problemas sociais e dotada de flexibilidade democrática (SOUZA, 2010). Nesse sentido, as instituições deveriam “abrir-se” aos trabalhadores e assimilar suas demandas. Dentre as ações, ainda segundo a autora, deveriam se oferecer cursos de extensão acessíveis todos, dentro das universidades e fora dela (em bairros e comunidades), inclusive direcionados à lideranças sindicais e de movimentos sociais e o desenvolvimento de programas de alfabetização de jovens e adultos. Além do mais, a declaração previu a conexão entre governos e universidades, no sentido de assisti-lo na elaboração e implementação de

políticas e na resolução de problemas como habitação e saneamento, além da disponibilização de serviços à população, tais quais assistência jurídica, médica, odontológica, dentre outros.

Gurgel (1986) salienta que muitas das práticas de extensão defendidas no documento já seriam incorporadas nas discussões sobre extensão universitária no período de redemocratização (pós 1985), como a noção de trabalho comunitário, integração das atividades de extensão ao currículo acadêmico, cooperação com governo, dentre outros.

De certo modo, esse posicionamento refletiu a direção progressista assumida pela UNE a partir de meados da década de 1950, como já mencionamos. A partir de 1961, setores da Juventude Universitária Católica (JUC), entidade de cunho progressista, se alinham com estudantes do então Partido Comunista Brasileiro (PCB), formando uma frente de esquerda para dirigir a entidade (LIMA, 2011). Porém, não sem conflitos:

a esquerda católica vivia um momento de transição; atritos com a hierarquia da Igreja e uma polarização com setores reacionários da JUC apontavam para a necessidade de formar uma organização autônoma (RIDENTI, 2002, pp. 213-282). A composição com o PCB que levou à conquista do controle da UNE era outro risco; nas palavras de Herbert de Souza, a nova diretoria sabia que, “se ficasse sozinha na Praia do Flamengo (onde ficava a sede da UNE), seria fatalmente engolida pela experiência e pela máquina do PC” (BARCELLOS, 1994, p. 251). É nesse contexto que surge, no começo de 1962, a Ação Popular (AP). A realização da UNE Volante viria a solucionar todas essas questões. Organizada pela primeira vez em 1962, a UNE Volante contou com vinte membros do CPC e cinco dirigentes da UNE, que viajaram por todo o país, tratando de mobilizar a massa estudantil e promover discussões a respeito da Reforma Universitária. Palestras, seminários e debates eram acompanhados pela apresentação de peças e filmes do CPC (LIMA, 2011, p.3)

Assim, apesar de não ser nosso foco, convém relatar que, ao mesmo tempo que os congressos estudantis eram realizados, algumas iniciativas extensionistas importantes começaram a ser praticadas. Pela UNE, destacam-se a UNE-Volante e o Centro Popular de Cultura (CPC). Outros dois, com participação estudantil ativa, mas não protagonizada pela entidade, podem ser evidenciados: Serviço de Extensão Cultural (SEC); Movimento Cultura Popular (MCP).

Segundo Fraga (2012), o Projeto UNE-Volante consistia na realização de assembleias estudantis pelo país levadas a cabo por uma equipe da UNE, onde se debatiam principalmente as propostas de reforma da universidade. A importância desta iniciativa, no âmbito da extensão, foi a oportunidade de utilizar-se dessa movimentação pelo país para executar projetos extensionistas na esteira da UNE-Volante.

Um desses projetos era o Centro Popular de Cultura (CPC), iniciado em 1962. Como nos relata Gurgel (1986) e Souza (2010), o CPC consistia na instalação de núcleos de cultura abertos à população, levados pela UNE-Volante (em sindicatos, bairros, porta de fábricas, favelas e etc.). Tais núcleos objetivavam colocar em contato intelectuais, estudantes e a população através de apresentações culturais, peças de teatro, música e etc. Estas atividades eram sempre conectadas à temáticas políticas com a intenção de, através da arte, conscientizar a população dos problemas sociais, econômicos e políticos que viviam.

Porém, convém destacar uma crítica: tais iniciativas não contavam com uma participação muito ampla por parte do público não universitário (SOUZA, 2010). Mesmo assim, pôde ser considerado um importante projeto extensionista, pois segundo Souza (2010): transcendia os muros da universidade e, através dos estudantes, se conectava com a população, apesar de problemas na demanda; integrava estudantes, intelectuais e artistas – muitos deles externos às IES – em objetivos comuns.

No que se refere à concepção extensionista, Nogueira (2005) destaca que a concepção que os estudantes viam desenvolvendo, diferente da concepção de outrora – universidade, institucionalmente, como doadora de conhecimento, pouca conexão com demandas populares e pautada pelo ideal de prestação de serviços –, iria se modificar: a extensão era vista enquanto ações diretas concretas na direção de um compromisso com classes populares de forma não assistencial, mas com a intencionalidade de conscientizá-los em relação aos seus direitos sociais e políticos. Em suma:

A luta pela Reforma Universitária, tal como desenvolvida pela UNE, foi parte de uma progressiva aproximação das lutas estudantis e das lutas gerais pela transformação brasileira num movimento que incluiu tanto o que se chamou aliança operário-estudantil e aliança operário-camponesa, a mobilização dos estudantes nas campanhas de alfabetização de adultos, a partir do método desenvolvido pelo professor pernambucano Paulo Freire, quanto o engajamento nas campanhas sanitárias de erradicação de doenças típicas do mundo rural, conduzidas pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais (Dneru), órgão do Ministério da Saúde (PAULA, 2013, p. 15)

Entretanto, ressalta Gurgel (1986), ainda havia uma ideia de “messianismo” por parte dos estudantes, levadas a cabo pela crença estudantil de que eram a vanguarda dos processos de transformação e os porta-vozes das classes dominadas. Nesse sentido, por muitas vezes, os estudantes caíam em contradição, pois acabavam propagando a mesma visão elitista liberal de educação que diziam combater. Segundo Fagundes (1985), não conseguiam se

desvincular de um certo paternalismo, onde a cultura universitária era vista como algo superior e a ser transmitida.

Sobre a questão dos cursos de extensão, percebe-se que esta modalidade, especialmente na Declaração da Bahia, é colocada no rol de práticas extensionistas que as universidades deveriam executar. Porém, não é razoável afirmar uma continuidade ou semelhança desta proposta em relação aos cursos propagados pela Universidade Livre de São Paulo e pelo Estatuto de 1931. Pelo contrário, a própria concepção estudantil da relação entre universidade/sociedade diferencia-se das outras duas experiências em suas intencionalidades e formas de execução.

Além do mais, os contextos foram diferentes. Conforme nos lembra Serrano (2013), em contraste à extensão institucional, que nasce mais com uma intenção domesticadora, as práticas do movimento estudantil ofereceram um contraponto importante ao levarem estudantes a trocarem experiências de forma mais efetiva com a comunidade e, a partir daí, tentar compreender a realidade social brasileira.

No entanto, o golpe militar de 1964 mudaria radicalmente o cenário extensionista, bem como a direção das políticas educacionais antes implementadas. Segundo Souza (2010) e Fraga (2012), a extensão praticada pelos estudantes foi dispersada pelo Estado autoritário e redirecionada sob vias institucionais oficiais que objetivavam, ao mesmo tempo, conter a participação estudantil em movimentos políticos e direcioná-los à ser mão de obra de projetos extensionistas caracterizados pela prestação de serviços e pelo assistencialismo.

Em linhas gerais, na visão de Fagundes (1985), a extensão praticada pelos militares era concebida de forma mais pragmática, voltada as comunidades desassistidas e orientada pela ideia de prestação de serviços. Destacam-se, nessa linha, o Projeto Rondon, o Centros Rurais de Treinamento (CRUTAC), a Reforma Universitária de 1968 e a institucionalização da extensão através da criação da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE). Nesse cenário, dois atores se destacariam no âmbito extensionista: o próprio governo militar, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Interior (MINTER); e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), criado em 1966 para ser o interlocutor entre o Estado e as universidades, mas que na prática acabara auxiliando este na formulação e execução de políticas educacionais do que propriamente pautando os interesses universitários.



O contexto econômico e político pode ser resumido da seguinte forma: segundo Gurgel (1986), o governo militar optou por um modelo de desenvolvimento interdependente em relação aos interesses internacionais, retomando, em alguma medida, a perspectiva de capitalismo associado dependente gestado por Juscelino Kubitschek. Com efeito, a fase de substituição de importação estava gradualmente encontrando seu fim – ainda que não tenha acabado. Além disso, este projeto se pautava pelas ideologias do nacionalismo e de segurança nacional. Isso quer dizer que os militares se enxergavam em uma “guerra total” e que por isso deveriam reunir todos os esforços – materiais e humanos – para garantir a proteção da ordem estabelecida por eles. Nesse sentido, as esferas educacionais – assim como igrejas, sindicatos, trabalho, previdência social, dentre outros – deveriam sempre apresentar um componente moral, além da produção de conhecimento e do ensino, alinhado aos interesses da segurança nacional (GURGEL, 1986).

No campo do ensino superior, convém destacar que a pressão por acesso à educação superior ainda era bastante elevada – na verdade só aumentava –, derivada dos motivos já expostos anteriormente à Declaração da Bahia. A estratégia, diante deste contexto, foi a seguinte: expandir “rapidamente o ensino superior e transferindo-o massivamente para o setor particular, ou seja, promovendo e estimulando a privatização do ensino superior” (ROSSATO, 2005, p.146). Assim, no que se refere à demanda por educação superior no período militar:

Um primeiro fato incontestável, portanto, é o de que, mesmo nas condições da particularidade, o desenvolvimento capitalista produziu uma pressão pela expansão do atendimento educacional no nível superior. Do ponto de vista da ordem burguesa em construção, essa pressão tornar-se-ia uma demanda em dois sentidos principais: o da necessidade de formação em nível superior de quantidades maiores de pessoas numa formação social em que se diversificava e ampliava a divisão social do trabalho; e o da preparação/qualificação de indivíduos para ocupação de postos-chave de gerência e comando criados com a expansão e consolidação da economia brasileira em bases urbanoindustriais (...) A industrialização e a urbanização promoveram uma maior diversificação das atividades econômicas, da divisão social do trabalho e, com ela, das necessidades educacionais institucionalizadas. Os novos padrões de desenvolvimento das forças produtivas e da acumulação criaram, por assim dizer, uma demanda por educação. (MINTO, 2011, p.153)

No que se refere às universidades públicas, é interessante destacar a concepção governamental acerca destas instituições (FAGUNDES, 1985): deveriam ser mais eficientes e constituídas a partir dos princípios de racionalidade; os problemas políticos das universidades, com efeito, eram deslocados à esfera técnica; em consequência, a universidade deveria ser

“desideologizada”, pois as demandas técnicas e científicas, neutras, não poderiam ter influências políticas; os recursos destinados a elas eram suficientes, bastando racionalizar sua utilização; em consequência, a autonomia desejada pelos militares relacionava-se à capacidade das instituições em captar recursos próprios.

Gurgel (1986), analisando estudos de Newton Sucupira, um dos idealizadores da Reforma Universitária de 1968, conta-nos que a intenção desta seria transformar as universidades, até então predominantemente marcadas pela formação de profissionais liberais, em espaço dinâmico de produção científica e tecnológica e integrada aos processos de modernização industriais levadas a cabo pelo Estado. Corroborando as afirmações de Fagundes (1985), Gurgel é categórico ao afirmar que se tentou traçar um perfil de universidade próxima à racionalidade empresarial, afastando as propostas que concebiam a universidade enquanto instituição crítica de sua realidade. Assim:

Ainda no campo das políticas educacionais, o projeto de “desenvolvimento com segurança” adotado pela ditadura atribuía ao ensino uma função importante. A educação deveria servir como *instrumento* do desenvolvimento nacional e contribuir com o crescimento econômico, de acordo com os preceitos da Teoria do Capital Humano. Dessa forma, o discurso que defendia a necessidade da democratização do ensino, característico do período pré-1964, deu lugar ao da urgência da modernização da educação como parte de um projeto de governo, uma estratégia para o “progresso” do Brasil. A reformulação da universidade passava a ser encarada como um problema *técnico*, não mais uma questão *social*, como era considerada antes do golpe de 31 de março. A política externa de alinhamento com os Estados Unidos, adotada pelo regime militar e incentivada através da aliança entre a elite brasileira e o capital internacional, permitiu a assinatura de convênios de cooperação técnica e financeira entre os dois países (CUNHA, 2007, p.3)

Assim, cabe destacar, no que se refere a cooperação entre Brasil e EUA no campo da educação, os acordos entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID) – conhecidos como acordos MEC-USAID. Nestes, a USAID firmava uma série de contratos onde concedia-se empréstimos financeiros e bolsas de estudos, doava-se equipamentos e custeava-se a vinda de técnicos norte-americanos para prestar consultorias relativas às melhorias da educação brasileira nos níveis primários, secundários e superior (CUNHA, 2007; ARAÚJO, 2011). Nesse sentido, convém reafirmar que uma das grandes intenções da USAID no campo da educação superior – que representava, claro, os interesses ideológicos, econômicos e geopolíticos estado-unidenses – era participar no próprio processo de planejamento deste nível de ensino (CUNHA, 2007).

Sobre a orientação normativa que estes acordos possuíam, pode-se dizer que não fugiam das constatações feitas anteriormente: racionalização administrativa e de recursos, privatização de nichos específicos de ensino superior, concepção de que a universidade deveria adotar modelos organizativos empresariais, dentre outros (ARAÚJO, 2011; CUNHA, 2007). Além do mais, este planejamento ficaria condicionado a estudos prévios sobre a demanda de mão de obra existente no mercado, sendo que a ampliação das universidades “ficaria restrita ao aumento da capacidade da rede escolar superior já existente. A criação de universidades particulares para suprir a demanda por educação deveria ser estimulada” (CUNHA, 2007, p.5).

Ainda que esta concepção acerca da educação superior tivesse pautado em grande medida a Reforma de 1968, de acordo com Souza (2010), o processo que resultou na Lei da Reforma recebeu influências das pautas e das mobilizações estudantis – ainda que a UNE tenha sido extinta pelo governo militar –, principalmente da declaração da Bahia. Porém, subtraiu-se do documento o que se considerava como “subversivo”, tentando maquiagem as intenções do governo militar com sutis contemplações às propostas dos estudantes.

Nesse ponto, analisando o relatório do Grupo de Trabalho instituído para elaborar a reforma, pontua-se:

Entre as questões levantadas, o Relatório chama a atenção para o fato de a universidade brasileira estar organizada à base de faculdades tradicionais que, apesar de certos progressos, em substância, “ainda se revela inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento, que se intensificou na década de 1950, e se conserva inadaptada às mudanças dele decorrentes” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 19). E acrescenta: “podemos dizer que o sistema, como um todo, não está aparelhado para cultivar a investigação científica e tecnológica” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p.20), pois, “(...) mantendo a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968) (FÁVERO, 2006, p.33)

A lei 5.540, finalmente promulgada em 1968, segundo Gurgel (1986), apresenta um texto tecnicista e preocupa-se fundamentalmente com a orientação do sistema universitário, com as medidas de ordem administrativa e com questões relativas a organização didático-administrativa. No âmbito extensionista, e destacando-se também os artigos que mencionam a questão dos cursos de extensão, a lei previu que:

Art. 17 – Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular; b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso; c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes; d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 18 – Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

Art. 25- Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados.

Art. 40 – As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento; b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos; c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais; d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional (BRASIL, Lei nº 5540/68)

Souza (2010) nos lembra que é a partir desta reforma que a extensão passa a ser incluída enquanto função da universidade, mas não avança na conceituação e concepção extensionista, ainda pensada como prestação de serviços e como uma ferramenta a cumprir a missão social da universidade. Porém, Souza (2010) e Nogueira (2005) pontuam que, se a extensão deve estender cursos e serviços, ela é vista como uma espécie de mediadora entre as funções pesquisas (serviços) e ensino (cursos) e a sociedade, configurando-se como um instrumento de projeção das outras duas funções. Nesse sentido, pontua Nogueira (2005), observar-se-á a influência da extensão europeia – através dos cursos de extensão e especialização – e da extensão norte-americana – através da prestação de serviços.

De fato, pela forma como o tema é inserido, Gurgel (1986) afirma que a extensão pôde ser encarada pelas instituições superiores como uma função opcional, secundária e desligada da pesquisa e do ensino. Mais que isso, o artigo 40 caracteriza a extensão enquanto uma prestação de serviço social, levada a cabo principalmente por estudantes – e não por docentes e departamentos –, reforçando a possibilidade de interpretação de que as práticas extensionistas seriam opcionais e excepcionais. Ainda sobre este artigo, Nogueira (2005) aponta que ele reforça um ideal assistencialista e consagra a percepção de que o estudante

deveria envolver-se em uma extensão enquadrada dentro dos objetivos desenvolvimentistas e de segurança nacional do governo militar.

Sobre a questão dos cursos, Gurgel aponta (1986, p. 83):

A lei ainda trata da extensão em seus artigos 17 e 24, sendo que o primeiro se refere à tipologia dos cursos oferecidos pela universidade onde se incluem os cursos de extensão; o segundo estabelece que os cursos de extensão (assim como os de especialização e aperfeiçoamento) serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e estabelecimentos isolados. O último artigo apresenta, certamente, uma abertura dentro do sistema de controle nacional e um apelo à criatividade das universidades, mas a falta de vivência da autonomia acadêmica fez com que os cursos de extensão (mesmo sem a tutela do Conselho Federal de Educação) pouco diferissem de universidade para universidade

A extensão propagada pela lei, portanto, parece não considerar um processo comunicativo entre universidade e sociedade, mas sim um processo unilateral de projeção às comunidades do ensino e da pesquisa. Porém, analisa Gurgel (1986), se a pesquisa ainda era incipiente e o ensino “rebuscadamente acadêmico”, a extensão pouco tinha a oferecer à sociedade. Nesse ponto, reflete o autor, a prestação de serviços e os cursos abriram a possibilidade, por parte das universidades, de reforçar o ideal de “universidade-empresa” e tornando-a um instrumento de captação de recursos. Com efeito, abre-se um caminho para a não-gratuidade das atividades extensionistas, reforçando o peso das atividades voltadas ao mercado ou a quem pudesse pagar.

Dando prosseguimento à nossa exposição histórica, como já dito, a extensão só iria se institucionalizar em âmbito governamental no final da década de 1960 e início da década de 1970, através da criação da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), órgão interno ao Departamento de Assuntos Universitários do MEC (SOUZA, 2010). Com isso, nos conta Fagundes (1985), o MEC chamou para si a responsabilidade, através da CODAE, de coordenar as atividades de extensão realizadas pelas universidades. Assim, pode-se dizer que esta comissão era responsável pela organização, supervisão e programação das atividades de extensão, além de coordenar algumas parcerias entre empresas, governo e universidades (SOUZA, 2010; NOGUEIRA, 2005; FAGUNDES, 1985).

Em 1975, o MEC divulgou o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, considerado como a primeira política de extensão na história brasileira. A CODAE, nesse sentido, seria responsável por executar o plano. Com efeito, é através deste documento que o MEC centraliza a função de proposição da política de extensão universitária, traçando

diretrizes e normas em âmbito nacional (NOGUEIRA, 2005). Além disso, o órgão trouxe para si a responsabilidade de integrar as atividades extensionistas das universidades, acompanhar os trabalhos realizados pelas universidades e auxiliar no financiamento destas.

Conforme aponta Souza (2010), o plano também preocupava-se com a operacionalização das atividades de extensão universitária, considerando-as as principais delas: Projeto Rondon, CRUTAC, Campus Avançados e os projetos de integração entre universidade, comunidades, governos e empresas. Porém, conforme Nogueira (2005), o documento ampliou o reconhecimento da gama de atividades extensionistas praticadas pelas IES: cursos, serviços, difusão cultural e demais atuações demandas pela localidade onde as universidades se encontravam. Apesar de o documento ter refletido um momento de avanço no âmbito extensionista, fortalecendo-a dentro do meio universitário, não expandiu sua conceitualização, limitando-se às análises das experiências existentes (SOUZA, 2010). A definição que o plano apresentou sobre a extensão foi:

um subsistema componente do Sistema Universitário, através do qual a IES estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa. A extensão na universidade se processa sob a forma de cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisa e outras formas de atuação exigidas pela realidade” (SOUZA, 2010 apud Brasil MEC/DAU, 1975)

Assim, concebeu-se a extensão como uma forma de atendimento, por parte da universidade, às outras instituições e à população em geral, recebendo um fluxo de retroalimentação para o ensino e pesquisa (FAGUNDES, 1985). Apesar dos avanços tímidos, observou-se duas questões importantes: a ideia de relação entre ensino, pesquisa e extensão; e o abandono da ideia de transmissão de conhecimento em detrimento à ideia de interlocução (NOGUEIRA, 2005). Nesse sentido, em relação à lei da Reforma de 1968, que considerava a extensão única e praticamente como cursos e prestação de serviços, o documento daria um passo importante no entendimento sobre o tema (NOGUEIRA, 2005).

O último ponto de destaque, nesta fase extensionista, se refere a avaliação, feita pelo MEC em 1975, dos impactos da reforma de 1968. No que se refere à extensão, é interessante destacar que uma das atividades mais realizadas pelas universidades eram, justamente, os cursos de extensão, bem como seminários, prestação de serviços e os projetos as atividades mais realizadas pelas universidades eram: cursos, seminários, prestação de serviços e os Projetos Rondon e CRUTAC (FAGUNDES, 1985). Assim, a extensão no

período militar foi marcada, em grande medida, por uma concepção pautada pela prestação de serviços e pelo assistencialismo a comunidades carentes. Apareceria, na Lei da Reforma Universitária de 1968, além da questão da prestação, sob formas de cursos de extensão e especialização, sintetizando a extensão enquanto instrumento de projeção do ensino e da pesquisa. Além do mais, seja pela Reforma ou pelo Projeto Rondon, o governo militar esfriara a participação política estudantil e redirecionara-os a ser mão de obra extensionista. Outro aspecto importante colocado em centralidade pelo governo militar foi o enquadramento dos projetos e práticas na ideologia do desenvolvimento, da integração e da segurança nacional. Apesar destas críticas, houvera a institucionalização da temática em âmbito governamental e, a partir de 1975, o MEC começa a avançar, mesmo que um pouco, na elaboração de uma concepção mais elaborada sobre o tema.

No que se refere aos cursos de extensão, estes seriam apreciados nas diversas legislações e práticas aqui expostas, como na Universidade Livre de São Paulo em 1911, no Estatuto de 1931, na Lei da Reforma Universitária de 1968 e, ainda que de forma bem diferente, nas práticas de universidade popular estudantis e na Declaração da Bahia de 1961. Seriam, também, um dos modelos de extensão mais amplamente praticados pelas IES, apesar de ficarem, no período compreendido entre 1930 e 1964, apagados em detrimento da extensão da UNE. Convém destacar, entretanto, que apesar de apresentarem em linhas gerais uma intenção de projetar a função ensino à sociedade, não se pode falar em continuidade de concepção e prática. Isso se dá pois não é razoável valiá-los sob uma perspectiva mais ampla, levando em consideração o contexto onde as universidades estão inseridas e as próprias concepções mais gerais das práticas extensionistas.

### **1.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DA REDEMOCRATIZAÇÃO AOS DIAS ATUAIS (1985 – 2015)**

Neste item, apresentaremos a história da extensão brasileira a partir da redemocratização. Com efeito, segundo nossa revisão bibliográfica, identificou-se que este cenário foi marcado por algumas tendências. A primeira delas é o fortalecimento dos debates conceituais levados a cabo pela ação articulada dos pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras através da constituição do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (doravante

chamado aqui de Forproex). Este fórum, assim, seria o principal interlocutor junto ao Ministério da Educação (MEC) no novo processo de institucionalização da extensão em âmbito governamental e das políticas públicas extensionistas (SOUZA, 2010).

Nesse sentido, os atores que dominam esta etapa da história da extensão foram o Forproex e o MEC, mesmo que a relação nem sempre tenha sido de colaboração. De qualquer forma, o Fórum também atuaria de forma independente, realizando debates e produzindo documentos importantes no âmbito extensionista. Os estudantes, por sua vez, mesmo considerando o período completo (1985 – 2015), não conseguiram retomar as mobilizações no campo extensionista que outrora praticavam e nem gestar outros tipos de ação significativa.

O período também pode ser caracterizado pela emergência de práticas extensionistas centradas na relação entre universidade, empresa e mercado – bem como na busca pela captação de recursos extraorçamentários. Este processo, com efeito, esteve relacionado a mudanças mais amplas na universidade pública, muito por conta da “avalanche neoliberal” (FRAGA, 2012) e dos processos de mercantilização (SERAFIM, 2011) ou mercadorização (SANTOS, 2004) do ensino superior.

Nesse sentido, optamos por, primeiramente, contextualizar o processo de institucionalização da extensão universitária no âmbito das principais políticas públicas destinadas ao tema, bem como abordar brevemente algumas articulações acadêmicas em torno da temática (associações, eventos e revistas de extensão). Depois, abriremos um tópico para discutir a construção conceitual do Forproex, pois este fora o principal ator extensionista do período, lançando documentos importantes que nos ajudou a guiar, metodologicamente, nossa pesquisa. Finalmente, abordaremos o debate sobre a extensão entendida enquanto relação entre universidade – empresa, considerando-se o processo de mercantilização da educação superior levada a cabo no período aqui mencionado, bem como as estratégias de captação de recursos externos às universidades públicas. Nesse momento, esperamos contextualizar, sob este enfoque, a situação da universidade pública e do ensino superior no Brasil.

Não nos esquecemos, porém, de localizar, de acordo com nossa proposta argumentativa, o papel que os cursos de extensão assumem no período pós-redemocratização. De antemão, podemos dizer que foi difícil localizá-los, pois o processo de institucionalização em âmbito governamental não nos oferece indícios neste sentido. Já o debate sobre a mercantilização da universidade trouxe a questão da captação de recursos externos via



atividades de extensão e os debates acerca das finalidades desta modalidade. No item dedicado ao Forproex, os cursos apareceriam de forma transversal nos documentos acerca da institucionalização e da avaliação da extensão nas universidades públicas.

Antes, contudo, de passarmos às discussões propostas, é preciso descrever como a extensão figurou-se nos principais documentos-guia da educação brasileira do período pós redemocratização. Assim, outro fator que marcou a questão da extensão neste período foi a inclusão dela no próprio texto constitucional de 1988, além de considerações à extensão na Lei de Diretrizes Base da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 e 2014.

Nesse sentido, considerando o período completo (1985 – 2014), a extensão universitária seria mencionada na própria Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Este artigo foi inserido sob influência do Fórum da Educação na Constituinte, composta de entidades científicas e sindicais ligadas a educação, que buscava projetar uma educação superior voltada aos interesses da maioria da população, retomando o projeto educacional gestado a partir da década de 1980 pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior<sup>11</sup> (Andes) (MAZZILLI, 2011). Assim:

Os princípios que norteiam este projeto são a defesa do ensino público e gratuito, autonomia e democratização das universidades. Carreira docente, concursos públicos, eleições diretas para dirigentes universitários, participação da comunidade na vida acadêmica, financiamento, avaliação e projeto pedagógico, são tidos como meios que concretizariam uma universidade autônoma e democrática (Andes-SN, 1982). Nesse projeto, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é apontado como referência do padrão de qualidade acadêmica para as instituições de ensino superior do país, que se baseia na negação das desigualdades sociais (quem abrange a distribuição desigual dos bens, inclusive culturais), expressando assim o papel social da universidade na construção de uma sociedade democrática e igualitária (MAZZILLI, 2011, p. 214)

---

11 A Andes é uma associação de docentes, fundada em 1981, cuja origem remonta a iniciativas de resistência à ditadura realizada por grupos e sindicatos de professores universitários (MACIEL, 2010). A partir daí, a associação realizaria uma série de encontros, seminários, simpósios e debates para construir propostas ao ensino superior brasileiro (MACIEL, 2010). Pode-se dizer que o projeto educacional desta associação tem como guia algumas considerações: ampliação e manutenção do ensino público; autonomia e democracia na gestão universitária; estabelecimento de padrões de qualidade e o estímulo à formação de intelectuais; dotação de recursos públicos suficientes à pesquisa científica; maior conexão entre a universidade à realidade brasileira; dentre outras. Em suma, a ANDES possui carácter progressista, atuando historicamente a favor da educação superior pública e contras os processos de mercantilização e privatização (MACIEL, 2010).

Em nossa análise, a ideia de indissociabilidade carregara também o reconhecimento da extensão enquanto uma função acadêmica que se encontraria, ao menos na normatividade constitucional, no mesmo patamar que as outras funções. Além do mais, a ideia de indissociabilidade também traz à tona a ideia de que a extensão haveria de ser uma prática processual, já que este princípio barra a priori a ideia de que a extensão deveria ser praticada de forma eventual, assistemática e desligada do ensino e da pesquisa. Nesse aspecto, dever-se-ia perseguir também a própria modificação do ensino e da pesquisa universitária através da extensão.

Porém, a ideia de indissociabilidade, no que se refere ao ensino superior como um todo, sofreria um recuo diante da aprovação da Lei de Diretrizes Base da Educação (LDB) em 1996. Isso porque se abrandou a necessidade de que as instituições trabalhassem com o mote da indissociabilidade como um dos principais norteadores (MAZZILLI, 2011). Em termos práticos, isso ocorreu mediante a elaboração de novas figuras jurídicas de instituições de ensino superior – como os Centros Universitários e Institutos Superiores de Educação – que poderiam “prescindir da pesquisa e da extensão, valendo-se apenas do ensino para exercer sua função educativa” (MAZZILLI, 2011, p.206)<sup>12</sup>.

A LDB também abriu margem para a criação de tipologias de instituições educacionais superiores que prescindissem da pesquisa e da extensão – exigências provenientes, em grande medida, de segmentos do empresariado desejosos por instalar unidades educacionais de baixo custo e alto retorno financeiro. Como veremos mais adiante, a LDB de 1996 representou, em grande medida, um recuo dos avanços progressistas no campo da educação da década anterior (MINTO, 2011). Faz parte deste contexto, também, o avanço da ideologia neoliberal, bem como a cada vez mais forte influência de organismos internacionais – defensores desta agenda política e ideológica – no campo da educação.

Como destinamos, posteriormente, uma sessão especial para discutir essa questão, por hora, em relação a indissociabilidade, cabe ressaltar que:

---

12 Nossa abordagem em relação à LDB, e posteriormente ao PNE, centrará na questão da extensão e da indissociabilidade, principalmente no que se refere ao abrandamento deste princípio em relação a outras instituições de ensino superior. Claro que, nas universidades públicas, a indissociabilidade se mantém enquanto ideal norteador. Em relação a esta diversificação institucional do ensino superior, há um debate extenso sobre a necessidade de expansão e massificação da oferta deste nível educacional, bem como as estratégias empreendidas para tal. Também discute-se se esta diversificação de instituições e a expansão do ensino privado com fins lucrativos seriam impeditivos à democratização do ensino superior ou se seriam as “únicas” estratégias viáveis. Não vamos, claro, adentrar neste debate, mas assumimos uma perspectiva crítica em relação a este processo, considerado aqui como de mercantilização e privatização do ensino superior.

As forças conservadoras forçaram uma derrota aos movimentos em defesa da educação pública: o caráter genérico e pouco incisivo do texto final da LDB/1996 foi estratégico para isso. Os itens mais polêmicos e mais importantes para os avanços pretendidos pelo Fórum não foram melhor explicitados (a autonomia universitária, a exclusividade de recursos públicos para as escolas públicas, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as atribuições e prerrogativas das IES). Sobre a base das legislações (incluindo a educacional) que foram dando corpo à reforma do Estado, estabeleceu-se um conjunto de diretrizes para a reforma da educação superior nos moldes das grandes diretrizes dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento, bem como adequadas para as realidades específicas de cada país (MINTO, 2011, p. 239)

Levando-se em conta o que fora dito, e voltando ao nosso foco, a extensão apareceu na LDB em seu Artigo 43, sobre as finalidades da educação superior:

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares

Mais adiante, no Artigo 44, a extensão apareceria novamente como um dos tipos de curso que uma universidade poderia ministrar: “IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino”. Já, o Artigo 52 nos trouxe algumas características da universidade: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Já no artigo 53, sobre a autonomia universitária, a extensão seria uma das funções – através de projeto e programas – que os estabelecimentos de ensino superior poderiam executar.

Como podemos notar, a ideia da extensão encarnada como cursos se mantém neste documento, mas sem mais precisões. Chama a atenção, também, o destaque à responsabilização da extensão em contribuir à formação de profissionais aptos a educação básica. Aqui, a extensão teria a função de integrar níveis de ensino através de formação e atualização dos quadros docentes. Do mais, não podemos inferir as “concepções” extensionistas da LDB visto que ela não precisa mais aspectos referentes a esta função. Claro que, neste ponto, duas considerações são possíveis: de forma contraditória, a extensão da LDB deve ser posta em conjunto ao princípio da indissociabilidade – contante na Constituição de 1988 –, pois ela não nega explicitamente este princípio. Nesse sentido, continuamos com uma concepção extensionista próxima a levantada sobre a extensão; por outro lado, como

dissemos, há também a desvalorização da extensão mediante o afrouxamento de sua obrigatoriedade, retomando uma perspectiva de extensão enquanto não-função acadêmica, assistemática e eventual (por não ser integrada ao todo acadêmico).

Em 2001, é lançado o Plano Nacional de Educação (PNE). A extensão, para além das menções derivadas da constituição – questão da indissociabilidade, reconhecimento enquanto função acadêmica –, também é materializada como “educação continuada” entre os objetivos e metas do Plano relativos exclusivamente ao ensino superior:

21. 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; 22. 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; 23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas

Na seção dedicada a educação de jovens e adultos, o PNE também prevê, em sua meta número 18: “incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior”. Nesse sentido, a extensão enquanto curso aparece de forma significativa neste documento, sob a égide da educação continuada de jovens e adultos. Chama a atenção também dois pontos: a implantação de um Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária nas instituições federais e a inclusão de 10% dos totais dos créditos da graduação a atividades de extensão universitária.

Como veremos adiante, ambas as questões representam um avanço na discussão extensionista, se considerarmos as discussões realizadas pelo Forproex e pelos rumos conceituais que a extensão começaria a ter a partir da redemocratização, a respeito da integração entre as funções ensino e extensão, além da valorização da extensão em âmbito acadêmico institucional através de políticas de estímulo e organização. Nesse sentido, pode-se dizer que a extensão do PNE (2001) se aproxima de uma concepção processual e de indissociabilidade, assumindo a extensão como uma função universitária capaz de colocar as instituições educacionais próximas a critérios de relevância, sobretudo por admitir que a comunidade externa deve ser incluída nos processos decisórios e nas atividades universitárias.

Porém, assim como a LDB, o PNE (2001) não passa sem problemas: persiste a diversidade e de tipologias de instituições de educação superior e, junto a isso, relativa “frouxidão” no que se refere à extensão. Nesse aspecto, em nossa análise, o PNE deixa vago e pouco reforça a extensão enquanto função, constituindo-se um documento com forte permissividade no que se refere à obrigatoriedade de práticas extensionistas nos diferentes estabelecimentos superiores existentes.

Em 2014, um novo Plano Nacional de Educação foi elaborado. Nele, a extensão aparece em algumas estratégias referentes a algumas metas a serem alcançadas. Da Meta 9, que prevê a necessidade de erradicar o analfabetismo no país, temos a estratégia:

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população

Assim, a extensão é posta a participar das ações que busquem à capacitação de populações com baixo nível de escolarização formal e com deficiência dentro de uma estratégia mais global de combate ao analfabetismo. Como veremos, este problema também seria uma das preocupações do Forproex ao longo de sua atuação.

Já da Meta 12 – “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos” –, na estratégia número 12.7, o PNE prevê que as instituições assegurem 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão, mantendo o patamar do Plano anterior. Porém, adiciona que estes projetos e programas deveriam ser orientados à temas de pertinência social, mas não precisa o que entende por “pertinência”.

Em nossa análise, o PNE de 2014 retrocede em alguns pontos em relação ao PNE de 2001 do ponto de vista da extensão. Apesar de a temática permanecer enquanto função indissociável do ensino e da pesquisa, pouco se caminhou em propostas concretas e mais precisas acerca de sua a institucionalização e operacionalização nas instituições de ensino superior – excetuando-se, claro, a questão dos 10% dos créditos. Além do mais, a extensão é menos citada e parece não acompanhar o avanço do debate nacional sobre o tema – em termos

teóricos e políticos, principalmente relacionado aos atores extensionistas que tratamos a seguir.

Para além da inclusão da extensão nestes documentos e políticas, como afirmamos no início deste tópico, o período pós redemocratização também foi marcado por políticas destinadas exclusivamente ao tema, bem como por processos de institucionalização destas em âmbito governamental. Porém, como o Forproex atuou fortemente neste período, inclusive participando dos processos de institucionalização das políticas extensionistas, convém destacar, de antemão, alguns pontos relativos a ele. A partir da articulação espontânea de pró-reitores de extensão ou de representantes docentes de universidades públicas, surgiu o Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária em 1987 (SOUZA, 2010). O Fórum, ressalta a autora, partiu da intenção de inserir a temática extensionista de forma a integrá-la às discussões mais amplas em relação ao novo período político do país, qual seja: retomada da democracia, emergência de novos movimentos sociais, a questão da cidadania, dentre outros.

Com efeito, Souza (2010) mostra, após entrevistar alguns docentes que participaram do processo de formação da entidade, que se desejava debater a extensão para elevá-la e integrá-la, enquanto função, ao ensino e a pesquisa, dentro de uma intenção mais ampla de “democratização da universidade pública” e da recuperação de sua “função social”. Diniz (2012) explicita este contexto:

Fórum constituiu-se no contexto dos anos 1980, década marcada pelo movimento de redemocratização das Instituições Públicas brasileiras. A Constituição de 1988 e o retorno das eleições diretas para presidente em 1989 representam bem este processo. Mas, além disso, foi um tempo em que a abertura política propiciou uma retomada do protagonismo da sociedade civil brasileira. Se no campo econômico este período foi considerado por muitos como a década perdida (com seus inegáveis reflexos sociais), não podemos dizer o mesmo no que se refere ao plano sócio-político. Na área educacional as demandas da sociedade civil brasileira se expressavam em diferentes campos, seja no plano da educação formal ou informal (...) No ensino superior, especificamente nas Universidades Públicas, o momento foi marcado principalmente pela retomada de processos democráticos de escolha dos dirigentes universitários por meio do voto direto a partir de 1985, e pela reivindicação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A questão da função social da Universidade é posta em evidência, tornando-se um compromisso assumido pelos novos reitores (DINIZ, 2012, p.51)

A partir de seu nascimento, o Forproex organizou-se em âmbito nacional, através de encontros nacionais anuais, e através de instâncias regionais de debate (DINIZ, 2012). A entidade nasceu com os objetivos gerais de (DINIZ, 2012): propor políticas e diretrizes para a institucionalização da extensão em âmbito universitária; fortalecer os órgãos destinados à

gestão extensionista nas instituições; articular os pró-reitores de extensão e com os diferentes setores da sociedade; incentivar às ações de informação, avaliação e gestão das atividades de extensão; articular-se com outros fóruns, associações e instâncias a fim de influenciar aspectos relativos à educação superior e à extensão; dentre outras.

Nesse último aspecto, convém citar algumas articulações que a entidade procurou fazer ao longo de sua trajetória. Assim, o Forproex buscou conectar-se com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino superior (ANDIFES), com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e com a já citada ANDES – no intuito de somar esforços à concretização das ações de institucionalização da extensão e articular-se em defesa à pautas relativas a educação pública; com a Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU) e Associação das Editoras Universitárias da América Latina e do Caribe (EULAC) – ambos para a promoção das editoras universitárias para fortalecer o campo cultural e de divulgação acadêmica; com a Associação Brasileira Dos Reitores Das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) – no sentido de fortalecer a articulação com as universidades públicas não federais a somar esforços nos objetivos extensionistas do Fórum; dentre outras organizações e associações relativas à pesquisa e ao ensino, bem como a associações regionais de universidades ou representantes de classe (FORPROEX, 1987 – 2012)<sup>13</sup>.

Mais recentemente, em 2016, vale mencionar as articulações realizadas com Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração (FORPLAD) e com a já citada ANDIFES para incluir a extensão na construção de uma modelo de matriz orçamentária capitaneado por esta última entidade para aprimorar a alocação de recursos orçamentários às universidades. Nesse ponto, o Forproex considera as exigências do PNE – 10% de créditos à extensão –, aos ditames constitucionais de indissociabilidade e ao acúmulo da construção da entidade no que diz respeito a institucionalização e avaliação da extensão nas universidades. Mais especificamente, a proposta é que se inclua indicadores de número de estudantes e docentes participantes em projetos e programas de extensão em relação ao total de cada

---

13 Nossa análise e descrição da atuação e da concepção do Forproex basearam-se, dentre outras fontes, nos documentos finais dos encontros anuais realizados pela entidade. Estes documentos foram retirados do site da Rede Nacional de Extensão Universitária (RENEX): [https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=20](https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=20). Porém, estes – os relatórios finais – foram retirados do livro: *NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. (Org.), Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000. Por isso, citaremos “FORPROEX”.*

categoria; e o número total de projetos e programas de extensão que uma universidade possui<sup>14</sup>.

Fez e faz parte, também, dos objetivos do Fórum, influir nos próprios documentos, políticas e legislações relativas à educação superior brasileira, como nos já citados LDB e PNE (FORPROEX, 1990; 1991; 2011; 2012). Em 1990, o documento final do IV Encontro do Forproex elaborou um manifesto em que demanda ao MEC a explicitação de seus interesses em relação aos rumos da educação superior no país (nesse tempo, a relação entre os atores estaria conflituosa, como veremos a seguir). Nesse sentido, manifesto argumenta à favor da construção de um projeto à educação superior que expanda seu caráter público e garanta a expansão do às IES públicas, além de incluir as entidades e associações destas instituições nos processos de elaboração das políticas pretendidas. Estas “exigências” por parte do Fórum estavam conectadas “a necessidade de elaboração da LDB pelo processo de participação ativa dos setores organizados interessados na defesa da educação pública e gratuita” (FORPROEX, 1990, p.3). Em um salto temporal ao ano de 2011, a entidade manteve a intenção de influenciar algumas políticas de educação, em específico, o PNE, no sentido de uma “adequada inserção da Extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, tendo em vista as metas da Educação Superior no Plano Nacional de Educação” (FORPROEX, 2011, p.1).

No que se refere ao campo da extensão em específico, tão logo os Pró-Reitores de Extensão realizaram seu primeiro encontro em 1987, criando o Forproex, elaboraram uma definição de extensão. Nela, a extensão universitária seria um “processo educativo, cultural e científico” (FORPROEX, 1987, p.1), além de ser articuladora da pesquisa e do ensino de forma indissociável. O conceito elaborado também considerou a extensão enquanto “via de mão” dupla entre universidade e a sociedade, onde o conhecimento é construído de forma conjunta com o objetivo de transformação da realidade (FORPROEX, 1987).

Mais que isso, o primeiro encontro inseriu, além da questão conceitual, três assuntos que pautariam a atuação extensionista do Fórum ao longo do tempo: a institucionalização da extensão universitária, em âmbito governamental e nas Universidades, as demandas por financiamento e os processos de avaliação da extensão. Com efeito, a extensão foi vista como um componente para “restaurar” a credibilidade da universidade perante a sociedade na medida em que recuperaria sua função social e conectar-se-ia com a

---

14 Fonte: FORPROEX, Nota técnica N°01/2016.



população de forma mais dialógica, e por isso os mecanismos de financiamento, avaliação e institucionalização eram imprescindíveis.

Estas discussões, ressalta Diniz (2012), culminariam na elaboração de uma Política Nacional de Extensão Universitária em 2012. Porém, antes desta, a entidade passou a influenciar de forma direta as ações governamentais, notadamente duas delas: Programa de Fomento à Extensão Universitária – PROEXTE (1996) e Programa de Extensão Universitária – Proext (2003); e o Plano Nacional de Extensão Universitária (1999) (NOGUEIRA, 2005; DINIZ, 2012). O quadro a seguir resume este processo:

### Quadro 1 – 6: Políticas de extensão a partir da redemocratização

Períodos	Atores	Síntese do Período	Principais políticas
1985 a 1995	Forproex e MEC	Criação de um conceito extensionista por parte do Forproex e o início dos debates, por parte da entidade, das necessidades de institucionalização e financiamento da extensão. O Forproex, junto ao MEC, formularia políticas públicas de extensão de forma cooperativa até 1996. A partir desta data, o MEC passa a implementar projetos próprios, abandonando as construções do Forproex. De 2002 em diante, há a recuperação, por parte do Estado, das políticas e concepções de extensão outrora praticados antes de 1996. O Forproex volta a ser importante interlocutor frente ao MEC e, também a outros ministérios, como então Ministério da Cultura. Na verdade, a própria trajetória do Proext – principal política de financiamento à extensão em âmbito federal – tem tido um padrão de articulação entre a extensão e diversas áreas da política pública: cultura, educação, saúde, trabalho e emprego, desenvolvimento social, dentre outros. Além do mais, de forma geral, o período também é marcado pela consolidação de políticas neoliberais e pela influência destas na educação superior. Há o fortalecimento de ações e concepções extensionistas, nas universidades, voltadas à captação de recursos e às empresas.	Criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (Forproex) em 1987; Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE); criação da Comissão de Extensão Universitária, do Comitê Assessor de Extensão e da Divisão de Extensão e Graduação (DIEG)
1996 a 2002	Estado (MEC)		Programa Universidade Solidária (1996); Plano Nacional de Extensão Universitária (1999);
2002 a 2012	Forproex e MEC		Programa de Extensão Universitária – Proext (2003); Política Nacional de Extensão (2012)

Fonte: elaboração própria com base em Fraga (2012), Souza (2010) e Nogueira (2005)

Sobre o quadro, podemos explicá-lo a partir de considerações acerca das dinâmicas de interação entre Forproex e MEC. Em um primeiro momento, percebeu-se uma relação de cooperação entre ambos, culminando na elaboração conjunta do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE) em 1993, perpetuada através da criação da

Comissão de Extensão Universitária (NOGUEIRA, 2005). Basicamente, o PROEXTE objetivava financiar projetos de extensão propostos por universidades públicas mediante editais. Nogueira (2005) ressalta que, a partir da proposta inicial apresentada, o programa passa a ser encaminhado aos encontros do Forproex e as universidades públicas para debate e apreciação.

Pode-se dizer que o programa, criado em 1993 mas institucionalizado apenas em 1996, funcionara efetivamente por dois anos, através da destinação considerável de recursos aos editais (NOGUEIRA, 2005). Criou-se, em âmbito governamental, o Comitê Assessor de Extensão para avaliar e julgar os projetos concorrentes. Entretanto, Nogueira (2005) aponta que, a partir do final de 1995, o MEC passa a sinalizar cortes importantes de verbas aos editais, além de modificar arbitrariamente a proposta original ao integrá-lo ao Programa de Interação da Universidade com o Ensino Fundamental.

A reação do Forproex, a partir daí, foi temer pelo fim do programa, pois vislumbrou possíveis quedas nos recursos destinados a ele, além de visualizar mudanças na equipe ministerial do MEC. A atitude do Fórum passou a ser mais reivindicativa do que propositiva. Com efeito, os temores se justificaram. Apesar de sua institucionalização em 1996, o programa não conseguiu operar, por falta de recursos, e acabou sendo extinto (NOGUEIRA, 1995). Sobre ele, convém ponderar o seguinte:

Tavares (1997) analisou os 70 projetos submetidos ao Proext linha I (limite de 50 mil reais por projeto, financiados com recursos do MEC) e 84 na linha II (com limite de 200 mil por projeto e recursos do FNDE) no ano de 1995. Sobre esses projetos, a autora evidencia que existia uma considerável contradição entre o discurso elaborado sobre a extensão e a prática desenvolvida nas IES, pois a maioria dos projetos consistia na prestação de serviços. Segundo a autora “a forma mais comum de atividades de extensão que se materializa através de cursos, consultorias, eventos e palestras, dificultando a vinculação processual - orgânica da extensão com a estrutura curricular dos cursos ministrados e com a pesquisa realizada nas universidades” (TAVARES, 1997, p. 196). Esse é um estudo bastante importante para compreender a época. Isso porque, se no Forproex havia um debate conceitual aprofundado e até consensual, a prática extensionista era ainda distante dessas reflexões (FRAGA, 2012, p.54)

Nesse ponto, retomando Fraga (2012) e Souza (2010), pode-se dizer que, apesar dos avanços institucionais e conceituais propagados pelo Fórum, as práticas efetivadas pelas universidades apresentavam uma gama muito ampla de ações que muitas vezes fugiam do ideal extensionista do Forproex. Nesse sentido, haveria uma sobreposição de práticas e

concepções, passando por ações de cunho assistencialista, pela prestação de serviços, cursos, venda de serviços, ações culturais, dentre outras.

Extinto o PROEXTE, o governo da época (Fernando Henrique Cardoso) decidiu implementar outro projeto, o “Universidade Solidária”. Foi nessa época, reconhece Fraga (2012), que as políticas do MEC iriam desconectar-se do que o Forproex vinha produzindo, seja em âmbito conceitual ou no âmbito da formulação de políticas extensionistas. Na verdade, ressalta a autora, o Fórum continuaria a tentar influenciar nos processos políticos, mas manteria sua atuação mais propensa à reivindicação. Nesse sentido, o programa Universidade Solidária, coordenado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), tinha o objetivo de levar um grupo de dez estudantes, sob orientação de um docente, a realizar atividades em comunidades durante o período de um mês (FRAGA, 2012). A autora, citando Tavares (1997), ressalta que este programa retornava à concepção extensionista assistencialista da universidade, considerada a única detentora de conhecimento.

Enquanto isso, o Forproex, através de seus encontros anuais nacionais e regionais, começara a gestar duas políticas: o Plano Nacional de Extensão e o chamado Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, ou, simplesmente, Programa Universidade Cidadã (NOGUEIRA, 2005; DINIZ, 2012). Porém, o “Universidade Cidadã” logrou muitas críticas em seu processo de apreciação, principalmente no que se refere a inconsistências metodológicas e avaliativas (NOGUEIRA, 2005). Ele foi importante, segundo Nogueira (2005), pois contribuiu no processo de construção do próprio Plano Nacional de Extensão. Priorizou-se o Plano, nesse sentido, pois pretendia-se sintetizar as propostas construídas pela entidade ao longo do tempo e, também, reafirmar e reivindicar a necessidade da construção de novas formas de financiamento e institucionalização da extensão outrora perdidas (NOGUEIRA, 2005).

Com a saída de FHC e a entrada de Lula (2003 – 2010), observou-se a retomada da articulação entre Forproex e MEC, culminando na institucionalização de política de fomento parecida ao PROEXTE (DINIZ, 2012). A extensão, neste período, voltaria a receber atenção do governo federal e há a retomada da articulação docente, nesse sentido:

O financiamento para a extensão tem como diferencial, em relação ao governo militar, o enraizamento das atividades no entorno das IES e a descentralização das escolhas que envolvem a concepção e execução das atividades extensionistas. Como resultado dessas características, há uma diversificação dos temas dos projetos. Contudo, a descentralização é acompanhada por uma forte ligação entre os editais de

financiamento da extensão e políticas públicas específicas de diversos ministérios e órgãos públicos. Por isso, é possível afirmar que a extensão torna-se uma via para articular Estado e sociedade, através da mediação das IES (FRAGA, 2012, p.71)

Assim, o MEC retoma, em 2003, uma política de financiamento à extensão, passando a chamá-la inicialmente de “Programa de Apoio à Extensão voltado à Políticas Públicas” (DINIZ, 2012). Apesar de o programa ter funcionado a partir deste ano, por meio de editais, foi institucionalizado em 2008, através do Decreto Lei N° 6495, de 30 de Junho de 2008, com o nome de Programa de Extensão Universitária – Proext (DINIZ, 2012).

À vista disso, o Ministério da Educação assumiu, através do decreto, a responsabilidade de prestar assistência financeira aos projetos de extensão submetidos a avaliação mediante editais e chamadas públicas, além de se responsabilizar pela coordenação e avaliação do programa (BRASIL, 2008). Como pré-requisito para proposição, definiu-se que as propostas deveriam ter natureza acadêmica e de relação com a sociedade, e que o desenvolvimento das atividades fosse levado a cabo majoritariamente por estudantes e docentes – além de obedecer aos parâmetros específicos de cada edital.

É interessante notar, também, que o decreto permitiu que o programa desenvolvesse parcerias com outros ministérios, possibilitando que os editais comesçassem a integrar a política de extensão às outras políticas públicas governamentais (BRASIL, 2008). Destacamos este fato pois, retomando Diniz (2012), a trajetória do programa foi marcado pela elaboração de editais que congregavam diversos ministérios, como o edital de 2009, lançado de forma conjunto entre o MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Cultura (DINIZ, 2012). Além do mais, pode-se destacar que a trajetória do Proext mostrou uma preocupação por parte do governo em inserir a extensão universitária dentro do rol de políticas sociais implementadas durante o período (DINIZ, 2012). Dessa forma, o programa, ao mesmo tempo que adotou a concepção de extensão do Forproex, tentou utilizar a extensão como um elo entre as universidades e as ações sociais governamentais (DINIZ, 2012).

Ainda que não em âmbito de institucionalização, convém destacar que as Universidades, neste período, passaram a articular-se em eventos para discussão acerca da extensão universitária. Merecem destaque dois deles (DINIZ, 2012): Seminário de Metodologias para Projetos de Extensão (SEMPE) e do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU).

Além destes encontros, surgiram duas associações (DINIZ, 2012): Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (FOREXT); e o Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares (FOREXP). O primeiro, criado em 1999, tem o objetivo de reunir e representar as universidades comunitárias no âmbito da extensão. O segundo, criado em 2002, tem basicamente a mesma intenção, mas representa as IES particulares.

Além do mais, retomando Fraga (2012) e Diniz (2012), a partir do Plano Nacional de Extensão, o Forproex seguiria com seus encontros anuais. Mais que isso, elaboraria um conjunto de documentos que aprofundariam e permitiriam a operacionalização dos objetivos e metas deste documento. As publicações totalizaram um número seis volumes da chamada Coleção Extensão Universitária: Plano Nacional de Extensão Universitária (2001); Sistema de Dados e Informações da Extensão Universitária nas Pró-Reitorias de Extensão (2001); Avaliação Nacional da Extensão (2001); Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão (2006); Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004 (2006); Extensão Universitária: organização e sistematização (2007). O resultado deste processo de operacionalização e sistematização foi a elaboração, em 2012, da Política Nacional de Extensão Universitária.

No que se refere às revistas acadêmicas destinadas à extensão, nota-se que a temática ainda é desvalorizada no meio acadêmico, se considerarmos a classificação Qualis das revistas existentes, que variam de C à B2, em uma escala que vai de A1 (melhor) a C (pior) (SANTOS; RUFINO, 2014)<sup>15</sup>. Além do mais, não há uma área relacionada de forma direta e exclusiva à extensão dentro dos eixos temáticos definidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para classificação de revistas. Assim, autores extensionistas tendem a publicar de forma dispersa e fragmentada – claro, a nosso ver, a extensão é interdisciplinar e encaixar-se-ia em diversas áreas do conhecimento, mas a falta de uma “dotação” específica à extensão dificulta sua institucionalização enquanto função –

---

15 A classificação Qualis se refere a um conjunto de procedimentos utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para avaliar periódicos e demais produções científicas no Brasil. Sabemos que a avaliação possui diversas contestações, e o próprio artigo levanta algumas delas, apesar de se basear nesta para descrever a produção bibliográfica destinada a extensão estudou os periódicos dentro dela. Além do mais, pondera-se também que a extensão é tema transversal, podendo ser referida em revistas interdisciplinares e de diversas áreas do conhecimento (sobretudo as de educação). Porém, como uma aproximação do assunto, e dentro das possibilidades, vamos recorrer ao estudo realizado (que data de 2013).

visto que é preciso se compreender o que é extensão – e corpo teórico que objetiva modificar os métodos de se produzir conhecimento.

Em termos quantitativos, dentre um total de 55 revistas (SANTOS; RUFINO, 2014): há 1 periódico destinado à extensão com classificação B2; 2 periódicos na B3; 5 revistas na B4; 18 periódicos classificados como B5; e 29 revistas como C. Gostaríamos de salientar que, ainda considerando os autores aqui citados, que avançou-se muito na criação de revistas de extensão a nos últimos anos e que, além do mais, a classificação usualmente feita não possui as especificidades necessárias para avaliar a extensão enquanto uma prática acadêmica diferenciada das demais (SANTOS; RUFINO, 2014).

### **1.3.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SEGUNDO O FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO**

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão, como dissemos, procurou desenvolver uma conceituação extensionista própria, além de produzir diretrizes, princípios e recomendações às Universidades. Nesse sentido, este item se dedicou a aprofundar a construção conceitual realizada pelo Forproex. Por construção conceitual, não nos referimos somente aos aspectos teóricos relativos à definição de extensão, mas também a outros assuntos que permearam a visão do Fórum sobre o tema, tais como: institucionalização, avaliação, financiamento, priorizações temáticas e diretrizes e princípios metodológicos. Dentre estas temáticas, procuramos selecionar analiticamente alguns pontos que poderiam lançar orientações metodológicas importantes à pesquisa que pretendemos realizar.

À vista disso, organizamos este item da seguinte forma: debate acerca do conceito de extensão construído pelo Forproex e a descrição dos principais temas abordados pela entidade até a construção do Plano Nacional de Extensão em 1999. A partir daí, tendo em vista que nosso fio condutor é a extensão em forma de curso, encontraremos, no debate acerca da avaliação e da institucionalização da extensão universitária, elementos para localizar esta questão. Para isso, recorreremos a exposição livre de alguns documentos produzidos pelo Forproex, qual sejam: “Avaliação Nacional da Extensão Universitária (2001)”; “Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras (2007)”; e “Extensão

Universitária: Organização e Sistematização (2007)”. Com efeito, estes documentos nos ajudaram a localizar os cursos de extensão dentro da proposta extensionista da entidade.

Iniciemos com o debate do conceito. A partir de seu primeiro encontro em 1987, o Forproex elaborou um conceito de extensão:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da 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. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e 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, p.1)

Sobre este conceito, algumas questões merecem destaque. Retomando Tavares (1997), Fraga (2012) analisa que a definição de extensão associa a produção de conhecimento à finalidade de intervenção na sociedade, de modo à, ao mesmo tempo, integrar ensino e pesquisa neste processo. Ainda segundo a autora (TAVARES, 1997 apud FRAGA, 2012), o conceito, foi balizado por um contexto marcado pela redemocratização da sociedade e, assim, pelo reconhecimento de que a universidade teria um carácter classista e precisaria ser democratizada – a extensão, portanto, seria uma forma de “redenção” perante o social.

Segundo Serrano (2009), esta definição coloca a extensão como pertencente ao campo acadêmico enquanto um processo educativo e científico. Porém, ela seria construída com base em uma “práxis” dialógica entre academia e o saber popular. Em consequência, ainda segundo Serrano (2009), a extensão produziria conhecimentos novos na medida em que confrontar-se-ia à realidade social. Ainda segundo a autora, o conceito tem claramente bases freirianas, pois a extensão seria “instrumentalizadora do processo dialético teoria/prática (...) nela encontramos a relação dialética, a sistematicidade, o reconhecimento do outro e de sua cultura” (SERRANO, 2009, p.11).

Nesse sentido, segundo a classificação das experiências extensionistas feitas pela autora, o conceito do Forproex coloca-se enquanto uma prática extensionista “acadêmica institucional”. Oliveira e Goulart (2015) corroboram com a visão de Serrano (2009), ao

classificar o conceito e a própria atuação do fórum enquanto a “face/fase” dialógica, em contraponto à prestação de serviços e ao assistencialismo que marcaram as ações extensionistas anteriores.

Para Melo Neto (2002), esta definição, bem como a própria atuação do Fórum, engendra uma ontologia extensionista centrada na ideia de “práticas”, sendo uma “saída para o interagir da universidade com a sociedade nas diversas regiões do país ou de cada Estado, onde se situa a universidade” (METO NETO, 2002, p.8). Porém, o autor pondera:

Mas a extensão pode ser vista, ainda, como destinada a toda a comunidade acadêmica – alunos, servidores não docentes e servidores docentes – como “um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que articula o ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”(UFPB/CONSEPE, 1993: 1). Esse processo pode ser exercido com um duplo caráter: o eventual e o permanente. O caráter eventual da extensão é compreendido como a realização de atividades esporádicas que estão voltadas ao aperfeiçoamento e à atualização de conhecimento. Visa também a implementação de práticas objetivando a produção técnicocientífica, cultural e artística. Essas práticas podem estar voltadas a “serviços educativos, assistenciais e comunitários”. O caráter permanente, por sua vez, é aquele conjunto de atividades já elencado, mas que adquiriram formas sistematizadas e de maior duração em relação ao tempo de execução (MELO NETO, 2002, p.8)

Isso permitiria, segundo do autor, que a extensão se enquadrasse, como de fato ocorre, em uma gama muito ampla de atividades: desde cursos, estágios de treinamento, prestação de consultorias e assistências técnicas, atendimentos à comunidade, iniciativas de natureza cultural, treinamentos técnicos, interação entre universidade e movimentos sociais, dentre outros.

Apesar dos avanços conceituais, a definição do Fórum não escapou de críticas. Serrano (2009) apega-se à ideia de “via de mão dupla”, concluindo que esta não radicaliza a noção de construção de conhecimento em conjunto à sociedade, pois a ideia de “via” demonstra a intenção de ligar-se e não de se misturar com a comunidade. Isso posto, a autora utiliza das próprias análises freirianas sobre extensão para concluir que, ao menos neste ponto, o conceito distanciar-se-ia do que, de fato, afirmara Freire. Para Botomé (1996), dentre outras críticas, a ausência de indicações metodológicas que viabilizariam o conceito, além deste tecer uma imagem superdimensionada, um “poder mágico”, sobre a extensão.

Apesar das críticas, a definição do Forproex representaria um avanço conceitual importante na história extensionista. Além do mais, o primeiro documento produzido pela entidade, em 1987, além da exposição do conceito, preocupou-se em lançar bases para a



discussão acerca dos processos de institucionalização da extensão, seja no âmbito universitário ou governamental, e das necessidades de financiamento. Sobre este ponto, a entidade argumentou a favor de fontes governamentais permanentes à extensão, além de, no âmbito universitário e das agências de fomento, mais equidade na distribuição de recursos entre as três funções. Sobre a institucionalização, o fórum trouxe a ideia de que a extensão deveria ser vista como parte da rotina universitária, institucionalizada no âmbito administrativo e acadêmico (FORPROEX, 1987). Ainda conforme o documento de 1987, os esforços nesse sentido seriam imprescindíveis para “reduzir a distância” entre a atividade acadêmica e os interesses populares. Dentro desta perspectiva, recomendou-se agir em três dimensões:

#### Quadro 1 – 7: Dimensões da institucionalização de extensão

<b>Procedimentos Metodológicos</b>	<b>Procedimentos Estruturais</b>	<b>Medidas para valoração da Extensão</b>
Extensão deve priorizar a transformação social com vistas à melhoria das condições de vida da população; estágios curriculares e extracurriculares devem ser inseridos na política extensionista definida pela Universidade; deve ser garantida a participação da comunidade externa na elaboração, execução e avaliação de projetos extensionistas; deve-se fazer a avaliação do ensino e da pesquisa do ponto de vista de suas relevâncias sociais; dentre outros procedimentos.	O órgão destinado à extensão nas universidades deve atuar somente em questões extensionistas e com igual peso administrativo e político em relação aos dedicados ao ensino e à pesquisa; política de extensão nas universidades deve ser gerida de forma colegiada; atividades de extensão devem ser computadas na carga horária semanal mínima dos departamentos; deve-se trabalhar para articular a extensão com programas de pós-graduação; deve-se garantir pessoal específico e especializado para gerir as atividades de extensão; nas avaliações para a progressão dos docentes, deve-se considerar o seu envolvimento nas atividades de extensão; deve-se ser assegurada a participação de representantes de organizações populares nos conselhos decisórios da universidade.	Na estrutura organizacional do MEC, deverá existir um órgão de caráter representativo responsável pela extensão; deve-se buscar uma participação formal de representação da área de extensão junto ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); criação e fortalecimento dos Fóruns Regionais e Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas.

Fonte: Elaboração própria com base em FORPROEX, 1987

A institucionalização seria incompleta se não considerasse estas três dimensões de forma conjunta e indissociável. No âmbito metodológico, chama a atenção a necessidade de incluir os segmentos da sociedade na própria construção das ações extensionistas e, além do mais, levar em conta os interesses da população e os problemas sociais. Em âmbito estrutural,

é preciso que haja suporte administrativo para que os procedimentos metodológicos sejam executados em sua potencialidade máxima.

Do ponto de vista dos temas privilegiados pelo Forproex, podemos observar as discussões da entidade no período entre 1988 a 1999 – ano em que o Plano Nacional de Extensão viria à tona. Destacamos, no quadro, os temas tratados no período entre 1988 – 1995. Após este período, os encontros tratariam de discutir a elaboração do Plano.

### **Quadro 1 – 8: Tópicos debatidos nos Encontros do Forproex (1988 – 1995)**

<b>Encontros Forproex</b>	<b>Tópicos Debatidos</b>
II Encontro Nacional (1988)	Estratégia de articulação com o ensino e pesquisa. Compromisso social da Universidade. Conceito de sala de aula. Projetos e atividades de extensão
III Encontro Nacional (1989)	A questão da prestação de serviços e da Interdisciplinaridade
IV Encontro Nacional (1990)	As perspectivas da extensão universitária nos anos 90. Educação e alfabetização. Metodologia em extensão universitária
V Encontro Nacional (1991)	Institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e sua gestão democrática
VI Encontro Nacional (1992)	Universidade e Cultura
VII Encontro Nacional (1993)	Avaliação da extensão no contexto da autonomia universitária
VIII Encontro Nacional (1994)	Universidade e a construção da cidadania
IX Encontro Nacional (1995)	Articulação da extensão universitária com os projetos estratégicos de desenvolvimento regionais e nacionais

Fonte: elaboração própria com base nos documentos finais do Forproex (1988 – 1995)

Não pretendemos lançar mão de uma análise mais apurada acerca das temáticas elencadas, mas convém destacar alguns pontos. O compromisso social da universidade, segundo o fórum, se daria pelo envolvimento extensionista em ações que promovessem a democracia, igualdade, o desenvolvimento social e a cidadania. Além do mais, questões como educação, combate ao analfabetismo, saúde, geração de trabalho e renda também deveriam ser alvo de ações extensionistas. O Fórum também deu significativa importância à extensão

enquanto cultura, no sentido da promoção da interlocução da cultura acadêmica a popular, bem como o estímulo à criação e produção artística nas universidades.

A relação entre universidade e sociedade, corroborando com o conceito, dever-se-ia sempre de forma dialógica perante a população, além de buscar à interdisciplinaridade. Nesse ponto, as próprias fronteiras do que seriam a pesquisa e o ensino seriam redefinidas pela extensão. Discutiu-se, também, o papel da extensão no estímulo da cultura universitária e popular, bem como a participação das universidades nas políticas públicas – em particular nas políticas sociais.

À vista disso, só seria possível institucionalizar e aplicar estas recomendações se as universidades possuíssem a liberdade acadêmica e a autonomia para relacionar-se com a comunidade a seu redor. Porém, a autonomia acadêmica não implicaria na autonomia financeira, visto que o Fórum defendeu o aumento dos recursos públicos às universidades como condição *sinequanon* à realização do compromisso social. Em outras palavras, defende-se que o Estado dê plenas condições financeiras e de estrutura para que as universidades não precisem buscar renda externa, pois justamente a extensão seria a função mais sensível a este imperativo (a expressão autonomia financeira que utilizamos provém desta questão: uma universidade autônoma financeiramente, em termos teóricos, é aquela que consegue captar recursos pela venda de “produtos” ou por parcerias com setor privado).

Com efeito, discutiu-se a necessidade de repensar a extensão concebida como prestação de serviços, no sentido de retirá-la do assistencialismo e da égide da captação externa de recurso. Em outros termos, a entidade não condena a prestação de serviços enquanto prática extensionista – assim como muitas perspectivas o fazem –, mas pontua que esta modalidade de extensão deve ser amplamente discutida pela comunidade acadêmica no intuito de fiscalização e inserção destas em objetivos extensionistas mais amplos; além do mais, não se poderia fazê-la com o intuito de captar recursos externos e, com isso, “acelerar” a desobrigação financeira do Estado perante a universidade.

Os encontros seguintes do Forproex (1996, 1997, 1998 e 1999) seriam dedicados, dentre outros assuntos, à discussão sobre o programa Universidade Cidadã e sobre a elaboração de um Plano Nacional de Extensão (DINIZ, 2012). Sobre o Plano, é interessante destacar alguns pontos. O primeiro deles é a recapitulação que o Forproex realiza sobre a trajetória da extensão no Brasil:

O fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política, ocorrido na década de 1980, em especial nos seus últimos anos, possibilita pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes. Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza e assessora os movimentos sociais que estavam surgindo. A institucionalização passava a ser perseguida, só que em sua dimensão processual, envolvendo toda a universidade e não mais através de programas concebidos fora do espaço acadêmico (...) Esse tipo de extensão, que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica (FORPROEX, 1999, p.2)

Assim, a entidade entende que o debate construído por ela é uma evolução em relação às perspectivas anteriores, muito por conta de um novo contexto político, econômico e social. Nesse sentido, a extensão é trazida à tona junto a algumas noções: institucionalização, interdisciplinaridade, pesquisa e ensino destinados às relevâncias sociais, compromisso social, dialogicidade metodológica, cidadania, atenção às necessidades populares, dentre outros.

Os objetivos do Plano, por sua vez, refletem em grande medida as discussões temáticas feitas durante a trajetória do Forproex. Neles, reafirma-se a necessidade de considerar a extensão enquanto processo acadêmico conectado com as exigências da realidade, assegurando um fluxo bidirecional de conhecimentos. Nesse sentido, a extensão deveria priorizar necessidades sociais emergentes, tais quais saúde e educação. Sobre a educação, a extensão teria importante papel da construção de atividades interdisciplinares, além de ampliar a oferta de educação continuada e à distância. Além do mais, retomam-se questões tais quais a cultura, meio ambiente, valorização de programas de extensão em parceria com organizações públicas e privadas, dentre outros.

Sobre os cursos de extensão, pode-se notá-los quando o Plano expõe, em uma de suas linhas temáticas prioritárias, a educação continuada, tal como: “Implantação de um Sistema Nacional de Educação Continuada e a Distância, incluindo as IES, através do desenvolvimento de mecanismos de interlocução com a Secretaria Nacional de Educação a Distância do MEC” (FORPROEX, 1999, p. 7 – 8). Assim, considerando que os cursos de extensão, em alguma medida, podem ser encaixados na alcunha “educação continuada”, o plano mencionaria esta modalidade – cursos – de forma indireta.

Além desta menção, os cursos apareceriam no rol das “metas à extensão”, na consideração da necessidade de realização de parcerias com governos e organizações não governamentais para o desenvolvimento de “programas e projetos voltados para a formação de mão de obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e a capacitação de gestores de políticas públicas, em até três anos” (FORPROEX, 1999, p.8). Convém destacar que os últimos dois tópicos tratados pelo documento, “metodologia” e “avaliação”, foram desenvolvidos posteriormente pela entidade.

Até agora, os cursos apareceriam relacionados a implementação de programas de educação continuada e à distância, além de menções à formação de mão de obra qualificada profissional, transferência de tecnologia e formação de professores à rede pública. Retomando Fraga (2012) e Diniz (2012), a partir desta política, o Fórum seguiria com seus encontros anuais. Mais que isso, elaboraria um conjunto de documentos que aprofundariam e permitiriam a operacionalização dos objetivos e metas deste.

À vista disso, elencamos três documentos. O primeiro, “Avaliação Nacional da Extensão”, de 2001, aprofundou a construção de uma metodologia de avaliação a partir do Plano. Buscamos, neste, através da temática da avaliação, localizar a função dos cursos de extensão diante da proposta do Forproex, bem como retirar algumas categorias e dimensões analíticas que possam nos auxiliar em nossa pesquisa empírica.

Já os documentos “Extensão Universitária: Organização e Sistematização”, publicado em 2007, e “Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004”, originado em 2005 (utilizaremos a segunda edição, de 2007), compilam e sistematizam a produção bibliográfica do Forproex até 2007 e lançam mão de diversas definições e dados acerca do processo de institucionalização extensionista, permitindo localizar os cursos de extensão dentro das propostas.

Vamos ao primeiro, “Avaliação Nacional da Extensão (2001)”. Nele, apresentou-se o que o Forproex entende por avaliação, qual o conceito que embasa sua concepção avaliativa e quais dimensões e categorias deveriam ser avaliadas pelas IES no que se refere à Extensão Universitária. Nesse sentido, elencou-se três aspectos: (1) o compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de extensão; (2) impactos das ações de extensão junto aos segmentos sociais “alvo” ou parceiros das práticas; (3) os

processos, métodos e instrumentos de avaliação da extensão nas universidades. Para cada um, propôs-se uma série de indicadores:

### Quadro 1 – 9: Níveis da avaliação da extensão

Nível da Avaliação	Indicadores
1-Compromisso institucional	Grau de Formalização na estrutura universitária; definição clara de metas institucionais; a conceituação e a tipologia das práticas de extensão; existência de sistemas de informação sobre as atividades de extensão; o grau de participação da extensão no orçamento da universidade; o grau de valorização nas carreiras docente e técnico-administrativas; existência de programas institucionais de fomento às atividades de extensão; envolvimento de docentes nas atividades; interação da extensão com ensino e pesquisa e a inserção da extensão nos departamentos.
2-Impactos sociais das ações	Relevância social, econômica e política das ações de extensão; segmentos sociais envolvidos; interação com órgãos públicos e privados e segmentos organizados; objetivos e resultados alcançados; apropriação, utilização e reprodução, pelos parceiros, dos conhecimentos envolvidos nas atividades de extensão; efeito da interação da ação extensionista nas outras atividades acadêmicas.
3- Processos e Métodos de Avaliação	Formalização de instrumentos específicos que envolvam as instâncias acadêmicas na análise de métodos e processo de avaliação.

Fonte: elaboração própria com base em Avaliação Nacional da Extensão (2001)

No primeiro item, o documento retoma as discussões acerca da institucionalização da extensão nas universidades, medida pelo compromisso por parte das instituições com a temática. Neste nível, colocou-se a extensão em contraste às práticas acadêmicas correntes e às outras duas funções. Esta dimensão, assim, chama a atenção para a relação/peso extensionista nas universidades e como estas se institucionalizam academicamente e administrativamente. O segundo nível refere-se aos impactos da extensão, visto sob o olhar da relevância social das atividades e do processo de apropriação dos conhecimentos pelos segmentos sociais. O terceiro e último nível, o dos processos e métodos, destaca a construção de processos avaliativos pelas universidades.

Os cursos de extensão, assim, estariam enquadrados nestas três dimensões, dentro de um projeto acadêmico mais amplo e conectado com os objetivos extensionistas globais das universidades. É interessante notar que, ao tratar sobre a avaliação, os documentos nos forneceram algumas “lentes” para analisar nosso objeto, qual seja, os cursos de Extensão da Unicamp: de que forma os cursos e a Extecamp se institucionalizam em âmbito acadêmico?

Qual seu peso dentro da extensão na Unicamp? Relacionam-se com outras atividades de extensão e com o ensino e a pesquisa? Adotam processos de autoavaliação? Como? Quais segmentos sociais são atendidos e qual os impactos destes cursos diante deles?

Deixando de lado nossa digressão metodológica, o documento mencionou este tipo de atividade de extensão – os cursos – quando apresentou as possibilidades de se mensurar quantitativamente o assunto. Nesse sentido, as dimensões avaliativas quantitativas seriam (FORPROEX, 2001): número de projetos executados; público estimado; número de eventos; número e tipos de cursos de extensão desenvolvidos; prestação de serviços realizadas; dentre outras. Para cada um, dever-se-ia elaborar processos próprios de avaliação, levando-se em conta as particularidades das ações. Os cursos apareceram outra vez quando se apresentou os pressupostos que embasaram a proposta de avaliação do Forproex. Nesse aspecto, a extensão deveria ser avaliada em sua totalidade, considerando-se as diversas práticas e a inter-relação entre elas, tais quais os programas, projetos, cursos, produção acadêmica, prestação de serviços e etc.

À vista disso, o documento elaborou algumas dimensões para avaliar a extensão, tais quais (FORPROEX, 2001): política de gestão, infraestrutura, relação universidade sociedade, plano acadêmico e produção acadêmica. Isso nos importa pois, no que se refere aos cursos, pode-se observá-los em relação a estas dimensões. No plano da política de gestão, poder-se-ia analisar se estes estão envoltos por uma política de extensão, ou se são alvo de ações institucionais, fomentos, e etc. No que se refere à infraestrutura, poder-se-ia observar como os cursos são realizados e qual seus recursos físicos e humanos. No plano acadêmico e da produção, entender como estes se relacionam com o ensino e a pesquisa. Nesse sentido, como já vínhamos afirmando, a questão dos cursos está inserida de forma transversal, considerada uma dentre as diversas práticas de extensão.

Mais tarde, em 2007, fruto das discussões realizadas pelo Forproex, nasce o documento “Extensão Universitária: organização e sistematização”. Este teve por objetivos dar continuidade ao debate da construção da avaliação nacional de extensão, especialmente ao aprimoramento do sistema de informação de extensão, além de apresentar definições institucionais úteis a dirigentes, docentes e estudantes universitários. Como o próprio documento destaca, foi baseado em todas as publicações relevantes do Fórum e, por isso, pode-se dizer que este é uma síntese representativa da produção do Forproex.

O primeiro ponto que gostaríamos de chamar a atenção é a modificação ao conceito original: “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (FORPROEX, 2007a, p.17). Apesar da simplificação conceitual, o documento incorporou os outros aspectos conceituais enquanto dimensões: Impacto e transformação; Interação dialógica; Interdisciplinaridade; e Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão. Convém destacar que esta discussão está inserida em um tópico destinado a discutir a elaboração de uma Política Nacional de Extensão.

Este debate puxou algumas conclusões acerca da institucionalização da extensão nas universidades:

Para a institucionalização da Extensão Universitária é essencial que uma política de extensão – que inclua conceito, diretrizes, finalidades ou funções – seja definida em instâncias institucionais de deliberação superior das IPES (Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ou equivalentes) e normalizada em instrumentos legais (Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional, Resoluções, Portarias, Editais, entre outros). Entre os aspectos a serem normalizados podem ser incluídos o processo de aprovação das ações de extensão, os programas de bolsa para alunos, as formas de financiamento da Extensão Universitária, as formas de participação do aluno nas ações de extensão, o aproveitamento curricular do aluno pela participação em projetos, a valorização da participação do docente nas ações de extensão, as formas de participação da comunidade externa no processo decisório da extensão, as formas de participação de servidores docentes nas ações de extensão, as formas de participação de servidores técnicoadministrativos nas ações de extensão, entre outros (FORPROEX, 2007a, p.19)

Nesse ponto, segundo o documento, as ações extensionistas deveriam ser classificadas segundo as áreas do conhecimento definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) (FORPROEX, 2007a): Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia / Tecnologia, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Isso se daria para simplificar e organizar a institucionalização das ações e permitir a construção de uma avaliação.

Para além das áreas do conhecimento, o documento previu a classificação das ações extensionistas em áreas temáticas de acordo com seu conteúdo, complementando a classificação anterior. São elas: comunicação; meio ambiente; cultura; saúde; Direitos Humanos e Justiça; tecnologia e produção; educação; e trabalho. Dessa forma, uma ação extensionista poderia ser classificada quanto às áreas de conhecimento a que pertencem e, de



acordo com seu conteúdo, enquadrada aos eixos temáticos. Cada eixo temático poderia compreender diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, cada linha foi expandida em diversos subtemas. Destacamos a presença da “educação profissional”, definida como tema destinado a “valorização, aperfeiçoamento, promoção do acesso aos direitos trabalhistas e inserção no mercado de trabalho”. Como cursos geralmente podem ter temas diversos, seria possível encaixá-los em diferentes subtemas. Segundo o documento:

Todas as linhas admitem o desenvolvimento de ações de extensão – programas, projetos, prestação de serviços, realização de cursos e eventos – voltadas para a discussão, planejamento, implementação e avaliação visando a formação, capacitação e qualificação de pessoas que atuam na área e a produção e divulgação de informações, (conhecimentos e material didático na área) (FORPROEX, 2007a, p.26)

Diante disso, as ações de extensão poderiam ser classificadas em programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços. Os programas, seguindo a definição do documento, seriam um conjunto articulado de projetos e ações de extensão (cursos, eventos, dentre outros), preferencialmente integrados à pesquisa e ao ensino. O programa haveria de ter clareza em seu objetivo e mirar a médio e longo prazo. Já o projeto caracterizar-se-ia por uma ação processual e contínua, com caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico. Seu objetivo deve ser mais específico do que o programa e com prazo determinado.

As outras duas ações extensionistas elencadas são eventos e prestação de serviços. Os primeiros são definidos como (FORPROEX, 2007a): “Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade” (p.38) e os segundo como “Realização de trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público, etc.); a prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem” (p.38).

No que se refere aos cursos, observamos que estes podem ser parte integrante de um projeto ou de um programa, e poderiam estar conectados a um objetivo extensionista mais amplo. O documento, porém, trataria desta modalidade em específico, definindo-a como: “ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e

organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos” (FORPROEX, 2007a, p.36). Dentro desta definição, compreende-se que este tipo de ação deveria ter mais de oito horas de duração (se não seria um “evento”) e que, também, prestação de serviços realizados como cursos devem ser caracterizados como cursos. Estes poderiam, ainda, ser presenciais e à distância.

### Quadro 1 – 10: Classificação dos cursos de Extensão Universitária e suas definições

CLASSIFICAÇÃO DO CURSO		DEFINIÇÃO
I	Presencial	Curso cuja carga horária computada é referente à atividade na presença de professor / instrutor.
	À Distância	Curso cuja carga horária computada compreende atividades realizadas sem presença/supervisão de professor / instrutor (as avaliações podem ser presenciais).
II	Até 30 horas	Curso cuja carga horária é de até 30 horas.
	Igual ou superior a 30 horas	Curso cuja carga horária é igual ou superior a 30 horas.
III	Iniciação	Curso que objetiva, principalmente, oferecer noções introdutórias em uma área específica do conhecimento.
	Atualização	Curso que objetiva, principalmente, atualizar e ampliar conhecimentos, habilidades ou técnicas em uma área do conhecimento.
	Treinamento e qualificação profissional	Curso que objetiva, principalmente, treinar e capacitar em atividades profissionais específicas.
	Aperfeiçoamento	Curso com carga horária mínima de 180h, destinado a graduados.
	Especialização	Curso com carga horária mínima de 360h, destinado a graduados.

Fonte: FORPROEX, 2007, p.37

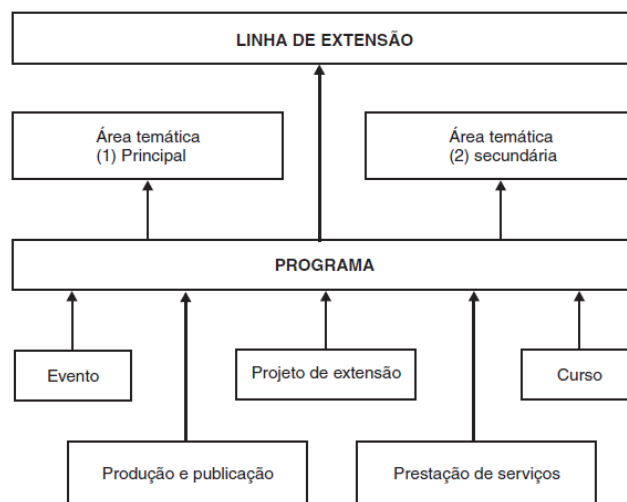
Nesse sentido, ressalta-se, ainda segundo o documento, que as modalidades de aperfeiçoamento e especialização podem ser classificadas como pós-graduação lato sensu ou como cursos de extensão, a depender da forma como as universidades fazem a gestão destes. A Unicamp, convém destacar, adota esta última classificação em relação a seus cursos. Além do mais, percebe-se uma gama ampla de variedades, a depender da carga horária e dos objetivos. Para efeitos de avaliação da extensão segundo a perspectiva do FORPROEX, considerou-se o número de cursos, a carga horária, o número de concluintes e um indicador

denominado “equivalente-aluno”, que estabelece uma correlação entre alunos concluintes a carga horária cursada.

Outra consideração necessária, no que tange ao quadro, refere-se sobre os cursos de especialização. Algumas universidades oferecem estes cursos como modalidade pós-graduação *lato sensu*, e por isso são reguladas pela Resolução CNE N° 1, de 8 de Junho de 2007, a qual estabelece critérios e normas para o funcionamento desta modalidade, além de uma série de normativas mais específicas incluídas no rol de resoluções e regulações destinadas aos cursos de pós-graduação no país<sup>16</sup>. Porém, algumas instituições, como a própria Unicamp, optam por oferecer cursos de especialização desvinculados da alcunha de pós-graduação *lato sensu* e os colocam como uma das modalidades de cursos de extensão ofertados. Esta desvinculação ocorre por questões relacionadas à flexibilização das exigências de tramitação e avaliação dos cursos, como veremos no capítulo seguinte.

Para finalizar a exposição deste documento, convém destacar o reforço dado por ele à necessidade de sistematizar as ações extensionistas em programas pois, assim, a universidade poderia cumprir as diretrizes extensionistas mais amplas. Os projetos, cursos, eventos e as prestações de serviços deveriam ser encaixados dentre deste escopo mais amplo:

**Figura 1 – 1: Esquema geral de relacionamentos entre ações de extensão**



Fonte: FORPROEX, 2007a, p.46

16 Para mais, ver: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12899-pos-graduacao-normativos>

É possível dimensionar o papel dos cursos de extensão através de alguns dados provenientes do documento elaborado pelo Forproex chamado: “Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004”, publicado em 2005. O Forproex elaborou um questionário, de acordo com as diretrizes da avaliação de extensão antes mencionada, para que as IES participantes do Fórum respondessem. Totalizaram-se 72 IES respondentes, mas ressalta-se que nem todas responderam a todo o questionário (FORPROEX, 2007b).

Não iremos expor todas as informações. Em suma, pode-se dizer que as perguntas se guiaram pela mensuração do conceito de extensão, do ponto de vista das IES, que embasam suas ações; pelo peso da função extensão dentro da universidade e de que forma ela se institucionaliza academicamente e administrativamente (se é em pró-reitoria, em diretoria, que tipos de colegiados, se há escritórios específicos); como as ações se dão (programas, projetos, cursos, prestação de serviços e etc.); e as dificuldades enfrentadas pelas universidades (FORPROEX, 2007b)

No que se refere às ações, 94,4% das IES respondentes afirmaram que as atividades relativas aos “cursos de extensão” eram regulamentadas e sistematizadas por ela. Porém, a pesquisa buscou avaliar quais IES enquadravam suas atividades dentro das recomendações do Forproex (relativo ao Sistema de Informação da Extensão). Nesse ponto, das IES respondentes, 73,3% ajustavam as atividades de cursos diante das diretrizes do Fórum (FORPROEX, 2007b).

Portanto, este tópico clarificou diversos pontos relativos à construção teórica e operacional realizada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras. Tentamos focar nossa análise nos principais temas e dimensões que, historicamente, a entidade trabalhou. Concluímos que há forte busca por espaço à extensão em âmbito universitário. Nesse ponto, de fato, há certa dose de “poder mágico”, como diria Botomé (1996) à extensão defendia pelo Forproex nos documentos consultados. Porém, o esforço empreendido pela entidade em operacionalizar seu conceito destacou diversos pontos que, se seguidos, poderiam, de fato, elevar a extensão aos patamares do ensino e da pesquisa. Se isso ocorresse, ao que nos parece, de fato a universidade pública seria outra. Em relação aos cursos, o Fórum não os excluiu enquanto atividade extensionista legítima. Pelo contrário, tenta

enquadrá-lo a uma série de outras categorias de ação extensionista, ressaltando a necessidade de encaixá-los em dimensões extensionistas mais globais.

Por fim, gostaríamos de fazer uma consideração: o Fórum não é um ator homogêneo, pois reúne Pró-Reitores e docentes, seja em âmbito nacional ou nos Fóruns regionais que o subsidiam, que possuem diversas concepções de extensão. Nossa abordagem, assim, se baseou nos documentos consultados, de forma que tecemos nossa análise sobre a concepção de extensão presente nestes documentos e não em processos de estudo das dinâmicas internas ao próprio fórum – que poderia revelar maior complexidade e as disputas que ocorrem no interior da entidade. De qualquer forma, em nosso ponto de vista, a entidade mantém certa coerência histórica em torno da concepção de extensão que carregam e das demais recomendações e estudos referentes à institucionalização, financiamento e avaliação.

### **1.3.2 A VINCULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE, EMPRESA E MERCADO E A QUESTÃO EXTENSIONISTA**

O período pós-redemocratização, no campo da extensão, também é marcado pelo fortalecimento de práticas que objetivaram aproximar a universidade da empresa e do mercado (FRAGA, 2012; SOUZA, 2010). Nesse sentido, pretendemos recortar alguns aspectos deste debate, focando-se na questão da captação de recursos externos via extensão e do debate acerca da empregabilidade. Mais que isso, pretendemos contextualizar, sob a perspectiva da mercantilização e privatização do ensino superior, o cenário que a universidade pública vem passando desde 1985<sup>17</sup>. Como vínhamos procedendo, também tentaremos localizar os cursos de extensão neste debate.

Dessa forma, já foi demonstrado aqui que a redemocratização e a edição da Constituição Federal de 1988 trouxeram à tona o fortalecimento de movimentos sociais, inclusive, retomando Minto (2011), a articulação de docentes em defesa da educação pública e gratuita. O próprio Forproex, nesse sentido, pode-se ser colocado nesse bojo. Além do mais, a Constituição também simbolizava avanços na garantia de diversos direitos à população.

---

<sup>17</sup> Ponderamos que este item destoa da toada narrativa que vínhamos empregando. À vista disso, propositalmente, tentaremos radicalizar a narrativa acerca do processo de mercantilização da universidade pública ao debater a extensão universitária. Não objetivamos, assim, oferecer uma abordagem histórica detalhada do ensino superior no Brasil pós-redemocratização (tarefa que escaparia do escopo aqui pretendido), mas ressaltar de forma crítica a concepção de extensão enquanto vinculação entre universidade e empresa.

Apesar deste movimento, Minto (2011) sinaliza que “nas condições da particularidade, uma ordem mais democrática, mais aberta e mais suscetível aos interesses de amplos setores das classes trabalhadoras, ia de encontro aos interesses do capitalismo global” (p.208). A burguesia nacional, por sua vez, não poderia entrar em “rota de colisão” com sua base de sustentação (o capital internacional). A reação que segue, a partir daí, são tentativas de contrarreforma em diversos campos políticos, econômicos e sociais, incluindo-se a educação superior.

Esta disputa seria observada no processo de construção da LDB, promulgada em 1996. Minto (2011), Valente e Romano (2002) e Cunha (2003) afirmam que a elaboração desta lei foi marcada pela disputa entre movimentos conservadores, desejosos de impedir os avanços da Constituição no campo da educação, e movimentos progressistas – representados sobretudo pelo Fórum de Defesa da Escola Pública –, desejosos por operacionalizar e especificar os ditames constitucionais através da LDB. Assim, os autores também corroboram que, diante disso, as forças conservadoras conseguiram imprimir diversas derrotas aos movimentos progressistas, pois “o caráter genérico e pouco incisivo do texto final da LDB/1996 foi estratégico para isso. Os itens mais polêmicos e mais importantes para os avanços pretendidos pelo Fórum não foram melhores explicitadas” (MINTO, 2011, p. 239). Itens como a autonomia universitária, a garantia de recursos públicos à educação pública, e a indissociabilidade entre as três funções se apresentaram, propositalmente, tão vagos quanto possível.

Este panorama demonstra, retomando Martins (2008) e Minto (2011), estratégias políticas empreendidas pelos governos brasileiros, suportados pelos interesses do capital nacional e internacional, no sentido de adequar a educação à égide da liberalização econômica, à reforma neoliberal do Estado, e aos ajustes no custo e na “qualidade” da mão de obra diante dos processos de reestruturação produtiva ocorridos a partir da década de 1980.

Como expressão destes interesses, pode-se citar os organismos multilaterais, fortalecidos perante os Estado-Nação diante do processo de globalização econômica, social e política – ou mundialização do capital, como prefere Minto (2011) –, que passaram a influenciar, com mais força do que outrora, as políticas educacionais brasileiras diante deste

contexto. As cartilhas do Banco Mundial<sup>18</sup>, por exemplo, defendiam a perspectiva de que a educação superior seria um “luxo dispendioso” ao setor público, e que, por isso, dever-se-ia privilegiar os investimentos em educação básica – considerado pelo Banco Mundial como o nível educacional de maior retorno aos recursos investidos – em detrimento do ensino superior – que, por sua vez, poderia “facilmente” ser privatizado sem maiores prejuízos à economia (MINTO, 2011; DOURADO, 2002).

De fato, os anos noventa foram agitados no que se refere à mudanças e políticas de educação. No início desta década, o Brasil participara da conferência internacional denominada “Conferência de Educação para Todos”, organizada e apoiada pela Unesco, Unicef e pelo Banco Mundial, culminando na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (PINTO, 2002). Tal conferência influenciou a forma com que elaboração Estado brasileiro trataria suas políticas de educação, como o compromisso de universalização da educação básica; a relativização da atuação do Estado na educação (conferindo legitimidade à atuação de demais organizações não estatais na área); elaboração de planos decenais de educação; dentre outros (PINTO, 2002). A participação resultou também no “Compromisso Nacional de Educação para Todos”, elaborado após uma semana de discussões acerca da educação. Tais iniciativas orientariam, em alguma medida, a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PINTO, 2002).

À vista disso, a Reforma do Estado empreendida nos anos 1990, acompanhada de uma série de aparatos legislativos no campo da educação, trataram de conformar o seguinte cenário:

- 1) que era preciso redefinir a função do governo (Estado) com relação ao ensino superior, reduzindo sua participação enquanto organizador e financiador, e, conseqüentemente, aumentando sua dimensão avaliadora do ensino e das IES. Em paralelo, começava a se ampliar a discussão, no âmbito da OMC, sobre a colocação da educação superior no setor de serviços negociados mundialmente, também denominada de “comodificação” (Cf. Leher, 2010, p. 42-3); 2) fomentar a diversificação das IES e a diferenciação das modalidades de ensino, desestimulando o “modelo único” e criando condições de acesso mais variadas, para públicos também variados; 3) incentivar as IES públicas a diversificarem suas fontes de financiamento por meio de parcerias (sobretudo com o setor privado) e com a adoção de estratégias de financiamento mais afetas à lógica do mercado; 4) vincular o financiamento público às IES públicas a uma *política de resultados*, relacionadas

---

<sup>18</sup> Martins (2008) concretiza esta questão expondo dois documentos: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, do Banco Mundial, de 1995; Relatório Delors, da Unesco, de 2001; e, influenciados claramente por estes, o *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*, do MEC. Os três documentos, na visão do autor, apresentam conteúdo semelhante e embasaram o arcabouço de reformas no ensino superior em compasso à reforma gerencial do Estado.

com metas de *eficiência*, de *eficácia*, sendo estas entendidas como um novo sentido para a *qualidade* e para as práticas de avaliação. No caso do financiamento à pesquisa científica e tecnológica, ter a “*inovação*” como centro dinâmico dessa cobrança de resultados e da orientação das políticas; 5) favorecer e estimular, no conjunto da educação superior, o funcionamento do mercado como ente regulador, devendo assim conceder mais autonomia às IES, desburocratizando os processos de abertura, credenciamento e funcionamento das IES, principalmente as privadas, tidas como mais “*ágeis*” e “*flexíveis*”; e 6) promover “*alternativas*” de ensino mais baratas para fazer frente ao problema da escassez de recursos e do baixo índice de acesso da população jovem ao nível superior, como os cursos de curta duração e o ensino à distância, sem afetar a tendência do Estado de enxugar recursos para as políticas sociais (MINTO, 2011, p.239 - 240)

Com efeito, pode-se dizer que o ensino superior brasileiro se modificou a partir da década de 1980, através de um processo de diversificação de suas unidades operativas. Este processo desencadeou, principalmente nos anos 1990, uma expansão brutal de IES particulares (ROSSATO, 2005; MARTINS, 2008).

Vale lembrar, nesse ponto, que as condições para esta expansão estiveram enraizadas no próprio trato com que os governos militares tiveram com as políticas sociais em geral – inclusive a educacional. Aqui, retomamos a análise feita por Fagnani (1997) acerca da condução das políticas sociais brasileiras de 1964 a 1992. De forma geral, é interessante notar que tais políticas, durante o regime militar, apresentaram algumas características genéricas: regressividade dos mecanismos de financiamento; centralização do processo decisório; privatização do espaço público; expansão da cobertura; e reduzido caráter redistributivo (FAGNANI, 1997). Tais características, historicamente constituídas, perpassam as políticas de saúde, habitação, previdência e educação (dentre outras). Na área da educação, considerando-se o período da ditadura militar, houvera um movimento de privatização em todos os níveis de ensino. Especificamente, no ensino superior, destaca-se o início da expansão do novo ensino superior privado (FAGNANI apud MARTINS, 1989).

Além da gestação da privatização da educação, os governos militares empreenderam reformas de “*modernização*” da educação, destacando-se o caráter “*quantitativista*”, em detrimento da qualidade do ensino, além da manutenção da exclusão de boa parte da população do acesso, principalmente, do ensino superior (FAGNANI, 1997). Porém, a estratégia conservadora empregada pelo regime militar se esgotara em meados da década de 1980 (FAGNANI, 1997). Segundo o autor, o processo de redemocratização política, somada às crises econômicas nacionais e internacionais, ampliou os canais de



vocalização da pressão das camadas pobres por medidas redistributivas. Apesar desse fato, pouco tempo após o período progressista, a política brasileira guinou novamente ao conservadorismo.

Terminado nosso adendo, podemos expor alguns dados para ilustrar o falamos a respeito da expansão e predomínio da educação superior privada. O percentual de pessoas, da faixa etária compreendida entre 18 a 24 anos, que frequentam cursos de graduação no Brasil vêm evoluindo ao longo do tempo. Em 2012, este percentual é de 30%. Já em 2002, essa taxa beirava 17% da população entre 18 e 24 anos (BRASIL – INEP, 2013). Convém destacar, porém, que este acesso ocorre de forma desigual: a taxa de escolarização bruta dos 20% mais ricos supera em mais dez vezes a taxa dos 20% mais pobres (BRASIL – INEP, 2013). No que se refere as IES, o censo da educação superior, em 2012, apontou uma composição total de 12,6% de IES públicas e 87,4% privadas (BRASIL – INEP, 2013). No que se refere ao crescimento bruto de instituições, em 1980, o país possuía 882 IES. Em 1990, o número de IES cresceu para 918. No início dos anos 2000, totalizava 973 instituições.

Assim, o número bruto de instituições, em 2012, alcançou 2.416 IES, sendo que, deste número, 2.112 são privadas. Com efeito, em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos em cursos de graduação (BRASIL – INEP, 2015), fato comprovado pelo número de matrículas realizadas: cerca de 5000 matrículas em IES privadas contra cerca de 2000 matrículas em IES públicas. Este processo, ressalta Minto (2011), culminaria na concentração do capital educacional superior nas mãos de poucas empresas, tais quais a Anhanguera e Estácio de Sá.

Sobre estas IES, em específico<sup>19</sup>, pode-se dizer que, retomando Martins (2008):

Seus fins são funcionais a uma demanda por força de trabalho cada vez mais especializada, que forma o público-alvo preferencial de suas estratégias de *marketing* (...) dissemina-se a idéia segundo a qual a formação para o mercado de trabalho é tão-somente a formação específica para o desempenho de determinada atividade ou, por outros termos, o investimento (sim, pois aqui se tratam de relações mercantis) em educação que apresenta os retornos mais eficientes. Formação corporativa ou técnica para um mundo corporativo e tecnificado. Estamos aqui no território dos cursos seriados e de curta duração, das faculdades corporativas, da pós-graduação “profissionalizante”, em que predomina a oferta de cursos de “gestão” – curiosamente oposta ou suplementar à administração de empresas –,

---

19 Sobre instituições de ensino particulares, há que se considerar que existe uma gama diversa destes tipos de instituição, como as universidades privadas sem fins lucrativos e beneficentes. Também há que se ponderar, por exemplo, as universidades católicas, que também realizam pesquisa, ensino e extensão. Nossa crítica, em particular, direciona-se às IES privadas, com fins lucrativos, que operam na “comoditização” da educação enquanto um produto, abdicando da pesquisa e da extensão.

comércio exterior, design para informática, “sistemas de informação”, perícia, entre outras atividades desempenhadas tipicamente pelos subprofissionais de uma indústria tecnocientífica crescentemente volátil (p. 735 – 736)

O outro lado da moeda deste processo refere-se às Universidades Públicas. Nestas, ocorre um processo denominado de mercantilização (SERAFIM, 2011). Partindo do mesmo contexto citado – globalização, novo contexto produtivo, neoliberalismo, contrarreforma burguesa, dentre outros – a mercantilização pode ser definida como o movimento de aproximação da universidade pública em direção ao lócus mercado/empresa e, ao mesmo tempo, em direção ao modelo gerencial mercado/empresa (SERAFIM, 2011).

O primeiro se refere a incorporação da agenda de pesquisa da empresa privada e de um ensino pró-mercado. Assim, questões como propriedade intelectual, patentes e vendas de serviços são vistos como mecanismos importantes à empresa privada, que retiraria da universidade, diante de um processo relacional interativo, as bases para inovação e, conseqüentemente, para a competitividade. Já o segundo ponto refere-se aos mecanismos de gestão calcados nos modelos empresariais, com ênfase nos “princípios” de produtividade e eficiência (SERAFIM, 2011). São exemplos destes as terceirizações, a criação de “agências” e instâncias administrativas a fim de desburocratizar a contratação de quadros técnicos e docentes, adoção de rankings, dentre outros. Um exemplo deste processo está no fato da criação de Fundações vinculadas as universidades que “desburocratizariam” a gestão financeira e administrativa destas.

Assim, pode-se dizer que:

O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado (SANTOS, 2004, p.142)

Convém sublinhar que todo este processo que trazemos à tona contém, intrinsecamente, suas complexidades e seus movimentos contrários de resistências. Além do mais, diversas correntes acadêmicas visualizam, como já mencionamos, o processo de

interação entre U-E como algo benéfico à sociedade, pois a economia seria dotada de condições cognitivas para realizar seus processos de inovação.

Voltando à nossa argumentação, a partir dos anos 2000, o processo de mercantilização do ensino superior, bem como a expansão das universidades privadas não é revertido, apesar das esperanças depositadas à ascendência de Lula ao poder. Leher (2004) aponta que, no início do governo Lula, dois projetos demonstram a continuidade das políticas até então empreendidas no ensino superior. O primeiro deles é o “Universidade Para Todos” (PROUNI) (2002) e o segundo é Lei de Inovação (2004). Ambos, segundo o autor, são estratégias que estimulam a parceria público-privado no campo da educação. O primeiro ao destinar recursos públicos às IES privadas em troca de bolsas de estudos e o segundo por prever mecanismos de interação entre U-E nas universidades, como os escritórios de transferência de tecnologia. Ambos perduram até hoje (2016).

Sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade Para Todos (Prouni)<sup>20</sup>. Nas análises destes, há uma dualidade identificada na literatura: alguns autores apontam que as políticas seriam necessárias para expandir e democratizar o acesso ao ensino superior, mesmo que desonerando instituições privadas de suas obrigações fiscais, apontando a baixa taxa de indivíduos graduados no País. Nesse sentido, ambas as políticas estariam conectadas a imperativos de democratização do acesso ao ensino superior (SOUZA et alli, 2013; ANDRÉS, 2008; OLIVEIRAS; CARNIELLI, 2010; MOURA, 2014).

Para outros autores, ambos os programas contribuiriam para acelerar a privatização do ensino superior brasileiro, fortalecendo as instituições privadas e propagando um modelo de educação superior qualitativamente ruim e excludente (no que se refere à diferença entre universidades públicas, onde pessoas mais ricas teriam acesso e as universidades particulares aqui criticadas, onde o público-alvo destes programas seriam pessoas de baixa renda). Nesse ponto, valem as críticas já realizadas a respeito desta questão. Além do mais, estas políticas, na prática, transfeririam montantes consideráveis de recursos públicos a empresas, produzindo um custo de oportunidade negativo diante da possibilidade

---

20 Fies: instituído pela Medida Provisória nº. 1.827/99 e, um ano depois, regulamentado pela Lei nº. 10.260/2001. Basicamente, o programa objetiva financiar a mensalidade de graduandos em IES privadas; Prouni: instituído pela Lei 11.096, em 13 de Janeiro de 2005, é gerido pelo Ministério da Educação. Segundo a lei que o instituiu, o programa concede bolsas de estudos integrais e parciais – de 50% ou de 25% - à estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior com ou sem fins lucrativos.

de aplicá-los na expansão do ensino superior público (QUEIROZ, 2015; CATANI; GILIOLI, 2005; MARTINS, 2008).

Escapando desta dualidade em específico (mas entrando em outras discussões das quais não abordaremos), vale mencionar também dois programas importantes no que se refere à educação superior: a Lei de Cotas, que fixou a “obrigatoriedade da reserva de 50% de todas as vagas nas instituições federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda *per capita* inferior a um salário-mínimo e meio, e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas” (SANTOS, 2012, p. 289), diante da necessidade de inclusão social de segmentos historicamente excluídos do ensino superior seja por questões de renda ou etnia (ou ambas); e o programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007, que tem como foco expandir as vagas nas instituições federais já existentes, criar e regionalizar novos campi universitários de forma a expandir a rede pública geograficamente, previsão de ações de permanência estudantil nas universidades, além da integração com as políticas de ação afirmativa (MARQUEZ; CEPÊDA, 2012).

Apesar destas duas considerações, Oliveira e Carnielli (2009) analisam que o primeiro mandato de Lula foi marcado muito mais por continuidades do que rupturas em relação às políticas de educação superior. Ainda sim, houve um movimento de reforma do ensino superior, promovido pelo diagnóstico de que este deveria se expandir às classes sociais pouco contempladas mediante a implementação de algumas políticas: PROUNI, FIES, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), as Parcerias Público-Privadas, decreto que normatiza a Educação a Distância, além das medidas relacionadas a Educação Profissional (OTRANTO, 2006).

Segundo Otranto (2006), as políticas empreendidas basearam-se em um diagnóstico realizado, pela equipe de governo, de que o ensino superior no Brasil seria composto por três tipos de instituição: universidades de pesquisa, públicas, cuja meta é alcançar excelência acadêmica, são orientadas por padrões de qualidade internacionais e são muito seletivas quando à admissão de alunos; universidades regionais, públicas ou privadas, responsáveis pela produção de grande número de graduandos, cujo objetivo é a incorporação imediata dos alunos no mercado de trabalho; institutos profissionais e técnico-profissionais, privados com fins lucrativos, responsáveis por formação técnica e profissional específicas (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006).

Tal constatação reafirma a questão da diversificação e flexibilização do ensino superior que vínhamos mostrando. Longe de avaliar tais políticas e realizar este debate, pretendemos destacar a dimensão da mercantilização e da privatização:

O terceiro (e último até o momento), teve sua divulgação em maio de 2005, como a segunda versão do Anteprojeto de Lei da Educação Superior (Brasil, 2005), e encontra-se, atualmente (março de 2006), na Casa Civil da Presidência da República, acertando alguns detalhes referentes ao financiamento das Instituições Federais de Educação Superior, para ser encaminhado ao Congresso Nacional (...) Roberto Leher apresenta alguns destes marcos por ele considerados como “linhas de força”: 1) a consolidação do eixo privado como o vetor do fornecimento da educação superior; 2) a naturalização de que os (poucos) jovens das classes populares que terão acesso ao nível superior receberão ensino de qualidade drasticamente inferior; 3) a transformação da universidade em organização de serviços demandados pelo capital, metamorfoseados como inovação tecnológica; 4) a conversão da educação tecnológica em um braço da ação empresarial; e 5) a hipertrofia do controle governamental (produtividade, eficiência e ideológica, reguladas por meio da avaliação) e do mercado (financiamento e utilitarismo) sobre a universidade pública, inviabilizando a autonomia e, principalmente, a liberdade acadêmica (ADUNICAMP, 2005, p. 5) (OTRANTO, 2006, p.10)

A partir desta discussão preambular sobre mercantilização do ensino superior e, especialmente, das universidades públicas, podemos, agora, passar a abordar a questão da extensão e forma direta.

Alguns autores reconhecem vertentes extensionistas prioritariamente direcionadas ao setor produtivo, como González e Larrea (2006 apud PIMENTEL, 2015), que caracterizam este fenômeno enquanto um “modelo economicista de extensão”, onde a universidade estaria mais ligada a segmentos produtivos e conectada às demandas do mercado. Serna (2007), por sua vez, identifica alguns modelos de extensão presentes nas universidades latino-americanas no século XXI. Dentre eles, o modelo de “vínculo empresarial”, que se fortaleceu a partir da década de 1980. Neste, a universidade consideraria as necessidades das empresas como porta vozes das necessidades da sociedade. Em consequência, as atividades acadêmicas deveriam ser adequadas às demandas do setor produtivo, pois só assim a academia contribuiria ao bem-estar econômico e social.

Nesse âmbito, o autor, retomando Machado e Kessman (1991 apud SERNA, 2007), lista uma série de ações que poderiam ser encaixadas neste modelo: cursos, assessoria, convênios, financiamento de pesquisas e desenvolvimento tecnológico, geração de pós-graduação voltada à interesses empresariais, orientação das profissões predominantemente ao

mercado, programas de educação continuada e de orientação de carreira, incubação de empresas, dentre outros. Diante desta perspectiva, o autor retoma:

Sin embargo, voces discordantes, como Lourdes Ruiz Lugo (1993), entonces Directora de Difusión y Extensión Universitaria de la ANUIES, no vieron con optimismo esa relación afirmando que “El esquema que en lo sucesivo habrá de regirnos, en cualquier ángulo de la vida nacional, tendrá un horizonte mercantilista, de competitividad y permanencia, buscando una elevada rentabilidad financiera; pero si ésta línea llegara a regular la extensión universitaria, los resultados serían inevitablemente definidos bajo un perfil elitista, sectario y antidemocrático; beneficiándose con la extensión de la cultura y los servicios universitarios solamente aquellos que puedan cubrir cuotas de alta rentabilidad (SERNA, 2007, p.4)

Considerando este debate, o Forproex, um dos principais atores extensionistas brasileiros no período aqui considerado, não excluí de sua pauta extensionista os vínculos entre universidade e empresa, como podemos observar no Plano Nacional (1999) e na Política Nacional (2012) de Extensão. No primeiro, recomendou-se, no âmbito da institucionalização da extensão, a implementação de escritórios de inovação e transferência de tecnologia.

Na Política Nacional de Extensão (2012), delimitou-se, como uma das necessidades da extensão universitária, a realização da articulação entre a universidade e os setores produtivos. Porém, nesse aspecto, a visão do Forproex considerou prioritário o atendimento a segmentos não convencionais, tais quais a economia solidária, mas não excluiu a necessidade de atender demandas mercadológicas: “embora todos os setores produtivos devam ser contemplados, sem discriminação, alguns têm sido focos mais frequentes de ações extensionistas, em virtude de seu impacto mais direto sobre as condições de vida dos setores mais vulneráveis da população” (FORPROEX, 2012, p.27). Em 2007, no documento “Extensão Universitária: Organização e Sistematização”, algumas linhas temáticas extensionistas consideradas pelo Fórum foram: Educação Profissional, Desenvolvimento Tecnológico, Desenvolvimento de Produtos, Inovação Tecnológica, Propriedade Intelectual, Patente e Empreendedorismo.

Porém, há que se considerar duas coisas: seria injusto apontar que o Forproex defendera ao longo de sua trajetória uma extensão do tipo “vinculação empresarial”. Na verdade, levando em consideração o tópico anterior, a menção a vinculação entre universidade e setor produtivo aparece pouco nos textos da entidade e de forma pontual e esparsa. Inclusive, seus documentos deixam claro, principalmente ao considerar a extensão como prestação de serviços, que ela não deveria ocasionar um processo de desobrigação financeira,

por parte do Estado, às universidades públicas. Cabe ressaltar também que a entidade não é homogênea e que, assim, os documentos expressam uma gama variada de práticas de extensão que não poderiam ser desconsideradas pelo Fórum.

Do ponto de vista estudantil, as atividades marcadas pela constituição de Empresas Júniores no Brasil começam a aumentar a partir da década de 1980 (SOUZA, 2010). Nestas, estudantes universitários emulam a organização de uma empresa em âmbito universitário com buscas a “colocar em prática” o que aprendem em seus cursos com vistas a uma maior empregabilidade e a estimular a formação de futuros empresários (LEMOS; COSTA; VIANA, 2012).

Para Sebinelli (2004), a insuficiência financeira das universidades públicas brasileiras e a necessidade de captação de recursos externos podem atingir com mais força a extensão, tido pela autora como o pilar menos institucionalizado e a função mais exposta a este processo de mercantilização, visto que está intrinsecamente buscando a conexão entre universidade e segmentos sociais. Sobre os cursos de extensão, comenta:

As atividades no ensino de extensão, universo conhecido na universidade como de “cursos no âmbito da extensão”, ou simplesmente “cursos de extensão”, alinham-se com este projeto no sentido da pragmatidade, já que sua proposição depende, ou de demanda identificada pelo docente da área, ou da solicitação de agentes sociais (empresas, laboratórios, ONGs, instituições públicas, como escolas e prefeituras, e os próprios alunos de graduação), o que indica pelo menos uma tentativa de responder a expectativas externas mais imediatas; outrossim, também é uma expressão de pragmatismo a possibilidade de obtenção, pelos docentes, de recursos complementares aos salários corroídos no decorrer dos anos. Essa possibilidade diminui a pressão em áreas de grande influência políticoadministrativa na universidade e, até certo ponto, pode significar uma opção que desestimule o Regime de Dedicção Exclusiva a Docência e à Pesquisa (SEBINELLI, 2004, p.19)

Santos (2004) corrobora com este argumento ao dizer que as universidades brasileiras e portuguesas vêm cada vez mais recorrendo à criação de agências de “venda de cursos” como estratégia de captação de recursos externos.

Ainda sobre este debate, convém mencionar uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC 395-A), apresentada em 2014, e que tramita pelo congresso brasileiro atualmente (2016). Nela, pretende-se alterar a redação do inciso IV do art. 206 da Constituição Federal, que versa sobre a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. A proposta, de forma mais específica, é autorizar a cobrança, por parte das IES Federais, de cursos de pós-graduação Lato Sensu, como os de aperfeiçoamento e especialização.

A justificativa, retirada da proposta original, prevê que estas atividades se diferenciam em larga medida do ensino tradicional, pois “geralmente se dirigem a públicos restritos, quase sempre profissionais e empregados de grandes empresas, constituindo importante fonte de receita própria das instituições oficiais” (PEC 395 – A, 2014, p. 2). O texto que justifica a proposta reconhece que os cursos derivam de demandas de segmentos específicos do setor produtivo e de serviços, enquanto “cursos precipuamente destinados a promover qualificação especializada de profissionais de determinadas organizações” (PEC 395 – A, 2014, p. 2).

Como beneficiários destes cursos, o texto da PEC aponta: “E seguramente os recursos advindos da oferta desses cursos reverterem em benefício da qualidade da rede pública de educação superior. Ora, os benefícios dessas atividades de extensão e de especialização são apropriados privadamente pelas empresas e organizações” (PEC 395 – A, 2015, p.2). Assim, aos olhos do relator do projeto, seria justo que tais beneficiários paguem por este serviço (o de qualificação), revertendo-se em “receitas assim auferidas para o proveito coletivo das instituições públicas de ensino” (p.2).

O documento expõe que as universidades públicas, por um bom tempo, reclamam a possibilidade de cobranças destes cursos pois, se assim não for, estariam impossibilitadas de oferecer este tipo de serviço devido à falta de recursos. E, se assim ocorrer, “caso as instituições públicas venham a ser peremptoriamente obrigadas a deixar de cobrar por tais atividades, certamente deixarão de oferecê-las, com graves prejuízos para a economia nacional e perdas significativas de receitas próprias (PEC 395 – A, 2014, p.3).

Não poderíamos imputar análises e relações de causalidade sem pesquisar a fundo o processo e os argumentos que embasam esta proposta. Porém, fica claro, ao ler o documento propositivo, que há um discurso relacionado à importância destes cursos em âmbito social - na verdade, em âmbito mercadológico - e que as universidades auferem receitas com a venda destes. Além do mais, o documento aponta as dificuldades financeiras das universidades públicas e o anseio, por parte delas, em desenvolver mecanismos de captação de recursos próprios que garantam a sobrevivência de suas atividades secundárias.

O Forproex também se posicionou diante da PEC 365. A entidade, mesmo considerando que a emenda foi resultante de um sentimento de insegurança jurídica em relação por parte das universidades em cobrar ou não por cursos de extensão, defende que não haveria necessidade de se realizar uma Proposta de Emenda Constitucional, mas sim criar uma legisla-



ção complementar – o que modificaria seu estatuto jurídico e diminuiria sua força vinculante. Além do mais, o Forproex rebate as afirmações de que os cursos de extensão seriam destinados a públicos específicos e a entidades privadas detentora de recursos suficientes, afirmando que não haveria sustentação em pesquisa para esta conclusão e que a extensão atenderia a um público heterogêneo e diversificado. Reconhecendo a legitimidade desta modalidade de extensão, o Forproex teme que a PEC, da forma como está, poderia legitimar a cobrança equivocada de taxas diretas e indiretas dos estudantes. Nesse sentido, a entidade propõe a inclusão de ressalvas referentes à proibição de cobrança de taxas em atividades de atendimento à comunidade, principalmente no que se refere aos cursos de extensão e pós-graduação *Lato sensu*<sup>21</sup>.

Por fim, como a questão dos cursos suscitam o tema da “educação continuada”, gostaríamos de desenvolver algumas reflexões sobre o tema, levando em consideração a linha argumentativa proposta neste item. Para Chauí (2003), a ideia de educação continuada remonta ao contexto de globalização e da chamada “sociedade do conhecimento”, onde processos de qualificação permanente seriam indispensáveis às mudanças incessantes do mercado de trabalho. Porém, a autora pondera:

De fato, não se pode chamar isso de *educação* permanente. Como vimos anteriormente, a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão-de-obra e produz o desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas (...) E essa atividade pressupõe algo básico, ou seja, a escolaridade propriamente dita. Muitas vezes também, a competição no mercado de trabalho exige que o candidato a emprego apresente um currículo com mais créditos do que outros ou que, no correr dos anos, acrescente créditos ao seu currículo (CHAUÍ, 2003, p.11)

O argumento da autora, assim, gira em torno da ideia de que a educação sempre é um processo permanente, mas que pressuporia uma dimensão qualitativa diferente da dita “educação continuada” voltado ao mercado de trabalho, pois processos formativos deveriam apresentar “um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo)” (CHAUÍ, 2003, p.11).

De forma concreta, pode-se dizer que a noção de educação continuada está diretamente relacionada com a noção de “empregabilidade” (SEBINELLI, 2004). Por

<sup>21</sup>Fonte: relatório da Comissão do FORPROEX sobre a PEC 395-B

empregabilidade, a autora entende o termo como as características que o indivíduo possui que o habilitam a empregar-se e a competir no mercado de trabalho.

Ainda segundo Sebinelli, esta noção se desenvolveu no Brasil diante das mudanças ocorridas, a partir da década de 1980, representadas pela reestruturação produtiva marcada pela flexibilização do trabalho – e emergência de modelos mais enxutos de produção –, terceirização e precarização, e um horizonte marcado pelo desemprego. Soma-se, também, mudanças no padrão tecnológico (tecnologias da informação e comunicação, por exemplo) que começam a exigir trabalhadores mais adaptados às novas condições de trabalho (SEBINELLI, 2004), agora mais ágeis, flexíveis e que demandam atitudes “pró-ativas”. Nesse cenário, as causas do desemprego começam a ser imputadas na própria “falta de qualificação” dos trabalhadores.

Como vimos anteriormente, diversas IES, sobretudo as privadas do tipo “mercantil”, começam a oferecer educação pragmática, rápida e flexível. Porém, as Universidades Públicas não escapariam deste cenário. Sabinelli (2004) pondera que a extensão, por ser o elo entre a universidade e os variados segmentos sociais, e se não estiver claro seu “projeto político-pedagógico”, corre o risco de expressar estes valores propagados pelo mercado de trabalho. Assim, se as empresas necessitarem de formação técnica, a extensão responderá a esta demanda e, se os conhecimentos demandas forem de ordem psicológica e administrativa, haveria como a universidade disponibilizar “conhecimentos dessas áreas para viabilizar o atendimento a essas demandas. Nesta esteira vêm os cursos de Gerenciamento do Tempo, Administração de conflitos, Qualidade de Vida...”(SEBINELLI, 2004, p.30).

Por fim, gostaríamos de ponderar esta questão com a crítica de Minto (2011) a estes processos de adequação entre educação e demandas de qualificação do mercado de trabalho:

Neste outro caso, a educação é a própria mercadoria (educação-mercadoria), que se materializa na condição de *serviço*. Essa é a razão pela qual Rodrigues (2007, p. 16) constata a dupla dimensão presente nos discursos de frações distintas da burguesia brasileira sobre a educação superior (...) Precisamente, a formação para a *competitividade* nada tem a ver como uma formação autônoma, sólida, com base nos mais avançados conhecimentos científicos do nosso tempo. Na particularidade brasileira, ela adquire o significado de uma formação também adaptativa, para produção de “competências” adaptativas. Do ponto de vista dos setores econômicos que demandam essa FT [Força de Trabalho], trata-se de baratear seus custos de produção e reprodução. Para os mercadores do serviço educação, de ampliar suas

taxas de lucratividade, pois o apelo ao consumo da educação torna-se imperativo. Do ponto de vista pedagógico, expressa-se na difusão das pedagogias assentadas no esvaziamento dos conteúdos formativos, substituídos por noções abstratas como “aprender a aprender” e “educação ao longo da vida”, expedientes importantes desse processo adaptativo e uma maneira pela qual a ideologia conservadora busca transferir a responsabilidade (e os encargos financeiros) por essa *adaptabilidade* ao conjunto dos trabalhadores. No limite, quem adquire “competências” para a “empregabilidade”, expressão-chave no léxico conservador, é o indivíduo-trabalhador. Por isso a ênfase do processo educativo se desloca do ensino para a aprendizagem, supervalorizando as dimensões psicológicas do processo e minorando as condições objetivas (MINTO, 2011, p.234 – 235)

Portanto, este item encerra nosso capítulo com algumas reflexões importantes. A primeira delas refere-se a dimensão “recursos à extensão”, mas do ponto de vista das estratégias de captação de recursos privados. Porém, não gostaríamos de correr o risco de imputar automaticamente aos cursos de extensão o julgo desta prática, até porque estes recursos podem ser pequenos se comparados ao orçamento de uma universidade. Gostaríamos, na verdade, de chamar a atenção a essa dimensão no seguinte sentido: como os institutos, unidades e a própria Extecamp visualizam a questão da captação de recursos externos? Porque os cursos são pagos e como os atores envolvidos observam esta questão? Há uma tendência em estimular a captação de recursos? Como as unidades utilizam os recursos captados? O segundo ponto refere-se a dimensão “qualificação”. Nesse ponto, nossa bibliografia chamou a atenção à força das demandas mercadológicas. À vista disso, buscaremos incorporar esta dimensão ao analisar que tipo de conhecimento é transferido e para quem é transferido. Além do mais, é preciso trabalhar, de forma mais cuidadosa, questões como empregabilidade e interesses do ator “mercado de trabalho”, pois não se pode negar a força deste na sociedade em que vivemos.

#### **1.4 INDICAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

Neste capítulo, vimos que a extensão universitária foi manifestada, no Brasil, sob diversas formas. Influenciada por modelos europeus e norte-americanos em seu início, destacou-se a Universidade Livre de São Paulo (1911) e seus cursos de extensão, destinados a propagar conhecimento universitário e erudito à população. Já em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras também materializou a extensão em forma de cursos, com a intenção de propagação cultural e ideológica. Até aqui, se retomarmos a análise de Freire,

haveria uma ideia de messianismo, superioridade e verticalidade considerável nestes tipos de práticas – ou, pode-se dizer, o desejo de “ilustrar a população”.

Já a extensão estudantil teve forte traço militante, influenciada pelo manifesto de Córdoba em 1918, e foi pautada pela tentativa de conexão estudante-trabalhador, além de ser enquadrada diante de um cenário de reivindicação por reformas de base. Destacamos, neste sentido, a Declaração da Bahia em 1961, que traçou um perfil de universidade dedicado à atenção das chamadas “necessidades da população”. Nesta universidade projetada, os cursos de extensão fariam parte de uma gama de atividades extensionistas mais amplas e, sobretudo, dedicados à formação da classe trabalhadora no sentido da conscientização de sua situação política, econômica e social. Vimos que, nesta perspectiva, houve a inserção de elementos de dialogicidade e de “aliança”, mas as práticas não rebatiam na realidade institucional das IES brasileiras e, além do mais, revestiam-se de certo grau de “messianismo”.

Com o Golpe Militar em 1964, a extensão passou a ser integrada às ideias de segurança e integração nacional e manifestada sob a perspectiva da prestação de serviços assistenciais a comunidades carentes, tendo como baluarte o Projeto Rondon. Além do mais, a temática foi institucionalizada em âmbito governamental (através do CODAE), além de que, neste período, temos a primeira política de extensão propriamente dita, o Plano de Trabalho, que avançou, em alguma medida, na conceituação extensionista. Apesar deste processo, demos destaque, sobretudo, à Reforma Universitária ocorrida em 1968, que lançou as bases para o ensino superior brasileiro. No âmbito da extensão, também foi possível observar uma concepção assistencialista e de “ilustração das massas”. Os cursos de extensão e especialização, com efeito, foram considerados por esta legislação.

Com a redemocratização, ganha força um novo processo de institucionalização em âmbito governamental, pautado pela edição de políticas de financiamento e pelo Plano Nacional de Extensão (1999). Nesse cenário, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras (FORPROEX) ganhou força e figurou como um dos principais atores extensionistas deste período. Desenvolveu-se, por ele, um conceito extensionista que recuperou elementos dialógicos, processuais e acadêmico institucional. Assim, considerou-se que a extensão tinha por “missão” transformar a realidade social através do diálogo – ou “via de mão dupla” - entre sociedade e universidade. Considerou-se, também, que a extensão era integradora do ensino e da pesquisa, modificando ao mesmo tempo a realidade social e a

condição estrutural da universidade. As concepções extensionistas do Forproex se aproximam dos modelos: Conscientizador; Desenvolvimento Integral; Processual; Orgânica-Processual.

Ainda sobre o Forproex, observou-se que os cursos de extensão figuravam como uma das principais práticas extensionistas das universidades. Porém, sua institucionalização deveria, aos olhos da entidade, estar inserida em um projeto de extensão mais amplo, com objetivos claros e bem definidos.

Neste período, também, vimos que a extensão manifestada enquanto relação entre universidade, empresa e mercado ganha força, acompanhado por um contexto de mercantilização do ensino superior engendrado por mudanças políticas e econômicas pautadas pela reestruturação produtiva flexível, pela globalização e pelo neoliberalismo. Temas como propriedade intelectual e inovação começam a ganhar força no meio acadêmico. No âmbito extensionista, tem-se o debate acerca da captação de recursos externos via prestação de serviços e através da venda de cursos. Além do mais, a emergência de questões tais quais a educação continuada e a empregabilidade expõe a “extensão cursos” às vulnerabilidades decorrentes da força do ator “mercado”. Assim, os modelos de extensão que caracterizam esta vertente são o de vínculo empresarial e economicista.

Considerando, então, a trajetória extensionista exposta anteriormente, pode-se retomar nossas categorias analíticas elencadas no primeiro capítulo para complementá-las com suas dimensões operacionais, isto é, uma especificação da descrição da dimensão que permite lançar bases operacionais concretas à pesquisa realizada. Estas dimensões foram retiradas da trajetória histórica tratada neste capítulo, principalmente pelas propostas do Forproex no que se refere à institucionalização da extensão. Assim, temos o seguinte quadro:

**Quadro 1 – 11: Dimensões analíticas e operacionais/metodológicas elencadas**

<b>Dimensão Analítica</b>	<b>Descrição da Dimensão</b>	<b>Dimensão Operacional/Metodológica</b>
<b>Quem faz a extensão</b>	Ator (ou atores) que realiza as atividades extensionistas	-Identifica-se esta dimensão pelos: 1-atores que executam, planejam, propõe, e responsabilizam-se diretamente pela atividade extensionista; -Os atores podem ser de dois tipos: 1-Humanos (docentes, estudantes); 2-Instância e órgãos universitários.
<b>Quais atividades materializam a extensão praticada e como são realizadas</b>	Como se operacionaliza em termos materiais as atividades extensionistas, bem como estas atividades são inseridas na universidade e qual o peso que possuem diante das outras práticas de extensão	-Identifica-se essa dimensão pela: 1-Forma de alocação e organização de recursos materiais, humanos, institucionais e financeiros; 2-Metodologia e <i>desing</i> da atividade; 3-Relação entre ensino, pesquisa e extensão das atividades; 4-Inserção institucional da atividade diante das demais práticas extensionistas; 5-Inserção institucional geral da atividade diante do contexto universitário considerado; 6-Sistematicidade e eventualidade da atividade; -Processo de oferta e demanda: 1-grau de ofertismo das práticas; 2-Formas como os segmentos demandam as atividades; 3-Processos de ajuste entre demanda e oferta da atividade.
<b>Que tipo de conhecimento é estendido e quais objetivos deste processo</b>	Características do conhecimento estendido – ou construído – através da atividade de extensão considerada e os objetivos em se estender o conhecimento/construído	-Identifica-se esta dimensão pela caracterização do tipo de conhecimento estendido ou criado: 1-Técnico-utilitários (intervenção técnica em processos de trabalho diversos); 2-Científico-compreensivo (compreensão de fenômenos sem aplicabilidade imediata); 3-Culturais (conhecimentos no campo artístico); 4-Qualquer combinação entre os conhecimentos levantados; -Os objetivos referem-se a intenção do processo de transferência/construção, e podem ser diversos a depender da atividade.
<b>A quem se destina a atividade extensionista</b>	Atores e segmentos sociais “alvo” ou participantes das atividades extensionistas (atores externos ao meio acadêmico)	-Identificado pelos: 1-Segmentos sociais externos à universidade que participam das atividades; 2-Atores externos à universidade que participam das atividades. -Podem ser: 1-Indivíduos dispersos; 2-Empresas; 4-Estado e órgãos governamentais; 5-Movimentos sociais ou organizações da sociedade civil sem fins lucrativos; 6-Comunidades diversas (identitárias, bairros, indígenas, rurais). -Como estes atores participam da atividade extensionista em questão, ou seja, como são incluídos e excluídos do processo.
<b>Porque se faz a extensão</b>	Motivações em geral dos atores que a praticam (que não se relacionam estreitamente com o conhecimento estendido)	-Identificado pelas intenções de cunho mais genérico por parte dos atores e instituições que a praticam, tais como: contribuir ao desenvolvimento econômico e social, satisfazer necessidades pessoais de auxiliar segmentos sociais, altruísmo, dentre outros.

<b>Como as atividades são legitimadas socialmente e dentro da universidade</b>	Valorização que determinada modalidade extensionista possui fora e dentro dos muros universitários; além do mais, permite entender como os atores participantes buscam legitimar o que fazem;	-Identificado do discurso dos atores e segmentos sociais participantes das atividades de extensão, no que se refere à justificação da importância da prática; -Identificação das formas como esse discurso circula pelo meio social (site institucional, publicações, eventos, dentre outros).
<b>Qual a inserção contextual e histórica da experiência extensionista</b>	Contextos que abarcam as práticas analisadas, e suas relações. Propõe-se que as experiências extensionistas sejam observadas dentro de um contexto econômico, político e social mais amplo (mas que estejam diretamente relacionados à prática estudada).	-Identificado pela: 1-Trajectoria histórica da atividade extensionista considerada; 2-Inserção histórica da universidade que abriga a prática de extensão; 3-Evolução histórica da própria atividade extensionista considerada; 4-Relações diretas e indiretas entre a prática e aspectos contextuais e conjunturais (economia, cultura, política, dentre outros).

Fonte: elaboração própria

Portanto, considerando-se o quadro, utilizamos estas dimensões para guiar o estudo de nosso objeto, qual seja, a modalidade de cursos de extensão da Unicamp. Diante disso, duas ponderações são necessárias: as dimensões analíticas, na prática social real, não são isoladas umas das outras e frequentemente aparecem juntas. Não seria nosso papel, porém, desintegrá-las de sua totalidade, mas lançar um olhar analítico que as identifiquem a fim de tecer a análise pretendida – mas sem isolá-las e estancá-las umas das outras; muitas dessas dimensões não foram aplicadas em sua totalidade, visto que é preciso adaptá-las ao objeto estudado, que impõe certas limitações analíticas. O próprio objeto de estudo, assim, pode limitar a análise a não apresentar uma dada dimensão elencada (ex: não possui integração com ensino e pesquisa), e estas limitações também fizeram parte de nossa análise, visto que revelam questões interessantes.

## 2 OS CURSOS DE EXTENSÃO DA UNICAMP EM PERSPECTIVA: CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO

O capítulo dois tem por objetivo descrever e analisar a evolução dos cursos de extensão<sup>22</sup> na Unicamp no período de 1989 a 2014. Convém destacar, entretanto, que a expressão “evolução dos cursos de extensão” compreende, além dos aspectos quantitativos relativos aos cursos, alguns pontos derivados de nossa aproximação metodológica – dimensões analíticas – construída no capítulo anterior. Dessa forma, dividiu-se o capítulo em alguns tópicos, tendo-se em mente as dimensões analíticas já mencionadas.

O primeiro tópico buscou traçar um panorama da extensão universitária na Unicamp a fim de caracterizá-la. Dentro deste objetivo, procurou-se também localizar a própria trajetória histórica da extensão na instituição. Com isso, tencionou-se principalmente a seguinte dimensão analítica, posta aqui como pergunta: qual a inserção contextual e histórica da experiência extensionista? Com efeito, cabe ressaltar que as demais dimensões não foram negligenciadas pois, para cumprir com os objetivos do primeiro item, navegou-se pela institucionalização da extensão, atores que a praticaram, segmentos sociais visados, objetivos da interação, dentre outras dimensões. Não abandonou-se, também, a missão de localizar os cursos de extensão dentre deste panorama.

O segundo tópico deste capítulo teve como eixo balizador a intenção de caracterizar, descrever e analisar detalhadamente os cursos de extensão no que se refere à trajetória normativa e institucional desta modalidade. Assim, este tópico focará especificamente nesta modalidade extensionista. Além do mais, ainda nessa etapa, buscou-se caracterizar a Escola de Extensão da Unicamp (EXTECAMP) do ponto de vista administrativo e institucional, bem como analisar aspectos mais gerais relacionados à sua atuação em relação aos cursos e ao ambiente acadêmico. À vista disso, analisou-se as principais atividades empreendidas pela EXTECAMP no seguinte sentido: como a escola se engaja na promoção dos cursos? Qual sua participação nas instâncias deliberativas da Unicamp? Como ela legitima suas práticas? Quais atores ou segmentos sociais a escola mais

---

22 A expressão “cursos de extensão” é utilizada neste capítulo em dois sentidos: 1-Em um sentido geral, que totaliza todas as modalidades de curso (especialização, atualização, difusão e extensão) a fim de simplificar nossa exposição narrativa; 2-Em sentido específico, relativo a modalidade de Curso de Extensão (com carga horária de 30horas-aula). Esperamos deixar claro, cada vez que estas expressões são utilizadas, a qual dos sentidos o autor se refere naquele contexto.



considera? Como ela avalia os cursos e sua “clientela”? Como ela descreve o impacto dos cursos na sociedade e na própria Unicamp?

Com efeito, o segundo tópico buscou mobilizar com mais vigor as seguintes dimensões analíticas: quem faz a extensão; quais atividades materializam a extensão praticada e como são realizadas; a quem se destina a atividade extensionista; porque se faz a extensão; como as atividades são legitimadas socialmente e dentro da universidade. Para responder as perguntas e satisfazer as dimensões analíticas elencadas, lançou-se mão de uma leitura, descrição e análise dos relatórios de atividades anuais divulgados pela EXTECAMP, das normativas institucionais que regulam esta modalidade de extensão, bem como fontes diversas como site institucional da escola e da Unicamp, materiais de divulgação, jornal da Unicamp, dentre outras.

Finalmente, o terceiro tópico deste capítulo objetiva descrever e analisar alguns aspectos quantitativos que permeiam a evolução dos cursos de extensão na Unicamp. Nesse sentido, espera-se observar diversas informações relativas a eles, tais quais: a evolução do número de cursos (geral e por modalidade); número de matrículas e alunos ao longo do tempo (geral e por unidade); recursos captados ao longo do tempo (geral e por unidade); a evolução dos custos dos cursos; perfil dos alunos de extensão; e demais aspectos relevantes. Além deste objetivo quantitativo, buscou-se também ponderar que tipo de conhecimentos são ofertados através desta modalidade. Para isso, procedeu-se uma análise dos catálogos dos cursos de extensão a fim de tencionar a dimensão analítica “que tipo de conhecimento é estendido e quais objetivos deste processo” e “a quem se destina a atividade extensionista”.

Esta terceira parte se justifica pela necessidade de dimensionar o peso que os cursos vêm ganhando ao longo de sua trajetória. Com efeito, as informações compiladas e trabalhadas com base na sistematização feita pela EXTECAMP permitem compreender como este tipo de extensão cresce e dissemina-se na Unicamp, identificando-se padrões e pontos de inflexão. A intenção é que esta etapa funcione como um complemento às outras e ajude a responder, de forma geral a todas as dimensões analíticas elencadas (apesar do foco nas duas já citadas). Sobre os aspectos referentes à metodologia, cada item, principalmente o último, demandou procedimentos e recortes metodológicos distintos e específicos. Dessa forma, abordou-se esta questão conforme a necessidade imposta em função da progressão narrativa do capítulo.

## 2.1 UM PANORAMA SOBRE A EXTENSÃO NA UNICAMP

Neste tópico, objetiva-se contextualizar e traçar um panorama acerca do “estado da arte” da extensão universitária na Unicamp. Em outras palavras, tenciona-se se aproximar de uma compreensão mais totalizante e contextual do “fenômeno” extensionista na universidade<sup>23</sup>, principalmente no que se refere a sua institucionalização. Para isso, também, foi preciso recuperar, em alguma medida, a própria trajetória histórica desta função, procurando identificá-la diante do surgimento e desenvolvimento do “projeto de universidade” da Universidade Estadual de Campinas. Objetivou-se também, ao longo desta etapa, identificar e analisar a inserção histórica dos cursos de extensão – objeto desta pesquisa – a fim de compreender a trajetória desta modalidade extensionista e dimensioná-la diante das outras práticas.

Para isso, metodologicamente, utilizamos de uma diversidade de fontes de dados, tais quais: bibliografias acadêmicas, relatórios, normas e documentos relativos à Unicamp, páginas eletrônicas oficiais da universidade (de seus órgãos, institutos e faculdades), reportagens diversas, bem como materiais de divulgação produzidas por ela. Guiamo-nos, ao utilizar estas fontes, em identificar e analisar informações que se relacionassem a extensão universitária na Unicamp. Em alguns momentos, convém clarificar, abriremos espaço à descrição de outros aspectos relativos à universidade, tais como sua organização e funcionamento, indicadores de pesquisa e ensino, dentre outros. Optamos por assim fazê-lo para que se compreenda, minimamente, diversos outros aspectos da instituição que abriga nosso objeto de pesquisa.

Fundada oficialmente em outubro de 1966, a Universidade Estadual de Campinas é uma autarquia de regime especial – configurando-a como uma instituição pública com autonomia administrativa, política, didática e científica em relação ao Estado – vinculada ao governo do Estado de São Paulo. Seu campus principal localiza-se na cidade de Campinas-SP, mas também possui unidades em Limeira-SP (Faculdade de Ciências Aplicadas, Colégio Técnico de Limeira e a Faculdade de Tecnologia) e em Piracicaba-SP (Faculdade de

---

23 Cabe ponderar, neste aspecto, que nossa abordagem será parcial e incompleta diante da real totalidade extensionista na Unicamp. Isso porque, em nossa opinião, esta realidade é muito ampla e complexa para apenas um tópico dentre outros em uma dissertação de mestrado.

Odontologia). A universidade conta, atualmente, com 66 cursos de graduação que abarcam cerca de 19.001 alunos. Além destes, possui também 15.651 estudantes de mestrado e doutorado que pertencem a 163 cursos de pós-graduação. Em relação aos docentes, a instituição conta com cerca de 2.383 deles e com um quadro de funcionários não docentes na ordem de, aproximadamente, 8.000 pessoas.

Sobre sua organização – didática, de pesquisa, administrativa e política –, pode-se dizer que “como um todo orgânico, é constituída [a Unicamp] por Institutos e por Faculdades definidos pelo conjunto de seus Departamentos, pelo Hospital de Clínicas e pelos Órgãos Complementares” (UNICAMP-ESTATUTO, 2015, p.1). Estes órgãos complementares podem ser destinados a assuntos político-administrativos, como a reitoria e pró-reitorias (órgãos superiores de administração), diretorias e coordenadorias de administração e recursos humanos, financeiros e etc.; ou também podem se constituir enquanto órgãos dedicados ao apoio à pesquisa, ensino e extensão, como a biblioteca central, laboratórios, centros e núcleos de pesquisa e extensão, dentre outros (UNICAMP-ESTATUTO, 2015)<sup>24</sup>.

Há, também, uma série de conselhos e comissões, em diversos níveis, responsáveis pela elaboração das normas e aprovação das políticas institucionais da Unicamp. Dentro dos Institutos e Faculdades, por exemplo, tem-se diversas comissões ou conselhos de ensino (graduação), pesquisa (pós-graduação) e extensão, majoritariamente composta por docentes, mas com representantes discentes e funcionários; já o órgão deliberativo máximo é chamado de Congregação - “órgão superior do Instituto ou Faculdade, se constitui de membros do Corpo Docente, do Corpo Discente e do Corpo de Servidores Técnicos e Administrativos” (UNICAMP-ESTATUTO, 2015).

Abstraindo-se das unidades em específico, a maior instância de decisão e normatização da Unicamp é o Conselho Universitário<sup>25</sup> (CONSU), órgão deliberativo supremo da universidade, cuja função é “elaborar a política acadêmica, científica, cultural e

<sup>24</sup>É possível consultar a maioria destes órgãos pelo link: <http://www.unicamp.br/unicamp/administracao>

<sup>25</sup>Para mais informações, como atas, pautas e composição atual, consultar: <http://www.sg.unicamp.br/consu/>; O CONSU, além disso, tem por função aprovar ou não assuntos pertinentes à mudanças nos diversos estatutos e regimentos da instituição; de deliberar sobre a criação e extinção de cursos de graduação e pós-graduação, bem como da criação de institutos e faculdades; de constituir os membros das comissões anexas ao CONSU, como as Câmaras de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e a Câmara de Administração; de aprovar convênios e contratos com entidades públicas e privadas; de autorizar as diversas mudanças realizadas pelos institutos e faculdades da Unicamp; de aprovar a escolha da equipe de pró-reitores; dentre outros. É composto pelo reitor da Unicamp, pró-reitores, diretores dos institutos e faculdades, representantes do corpo docente, discente e representantes dos servidores, bem como por alguns membros externos à Unicamp – representantes da prefeitura de Campinas, do governo do Estado, de associações patronais e de associação de trabalhadores.

de prestação de serviços à comunidade” da Unicamp, além de aprovar ou não assuntos pertinentes a pesquisa científica, ao ensino, a extensão, a administração, ao seu corpo de funcionários e estudantes, ao orçamento, dentre outros (UNICAMP-ESTATUTO, 2015). Este conselho constitui-se pelo seu plenário (onde ocorrem as discussões e votações das diversas pautas), pela Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e pela Câmara de Administração. Cabe destacar, no que se refere aos nossos objetivos, que a CEPE tem como incumbência deliberar sobre as propostas de criação dos cursos de extensão, elaborar a normatização destes e coordená-los quando envolvam mais de um instituto ou faculdade. Além do mais, compete a esta câmara estabelecer normas para captação de recursos externos e dar parecer a convênios entre a Unicamp e entidades externas. Já a Câmara de Administração delibera acerca de assuntos pertinentes às políticas administrativas da Unicamp (criação de cargos e suas normas, estatutos administrativos, planos orçamentários, dentre outros).

Ainda que não tenhamos tocado na temática extensionista em específico, destacamos estes pontos relativos à organização político-administrativa e acadêmica da Unicamp pois são essenciais para se compreender como a extensão universitária é institucionalizada e praticada nesta universidade. Assim, o órgão responsável pela coordenação e fomento da extensão, em âmbito geral, é a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PREAC)<sup>26</sup>. Dentro dela, há diversos órgãos de apoio à extensão – um deles é a própria Escola de Extensão, responsável pelo gerenciamento e estímulo aos cursos – responsáveis por assuntos e temas específicos relativos a esta função universitária. Dentro desta pró-reitoria, também, há a elaboração de diversos projetos extensionistas, bem como editais institucionais de fomento à extensão<sup>27</sup>.

Além do mais, Institutos e Faculdades também a praticam, e podem elaborar suas próprias políticas e diretrizes – desde que obedecendo as regras gerais estipuladas por instâncias superiores como CONSU e CEPE – de acordo com suas comissões de extensão. Nos Institutos e Faculdades, é bom ressaltar, há também a figura do Coordenador de Extensão, responsável por, além de coordenar as atividades, fomentar e elaborar políticas extensionistas internamente, além de fazer a interlocução entre a unidade, a PREAC e outros

---

<sup>26</sup>Site institucional da PREAC: [http://www.preac.unicamp.br/?page\\_id=1571](http://www.preac.unicamp.br/?page_id=1571)

<sup>27</sup>Especificaremos esta questão mais adiante. Por hora, estamos destacando, de forma genérica, como a extensão é institucionalizada na Unicamp.

coordenadores de extensão de outras unidades (UNICAMP, Deliberação CEPE A-5/2002, 2002). No que se refere aos cursos, como veremos detalhadamente a posteriori, são propostos e executados por docentes destas unidades, depois de processos de aprovação em suas comissões internas e na CEPE, sendo divulgados e administrados posteriormente pela EXTECAMP e pelas secretarias de extensão das unidades.

Considerando o que descrevemos até agora, pode-se dizer que a extensão é uma função institucionalizada na Unicamp, pois conta com um aparato político, administrativo e decisório que perpassa diversas comissões internas aos Institutos e Faculdades, bem como pela figura do Coordenador de Extensão; é, também, pauta de deliberação e regulação nas instâncias superiores da universidade; e possui uma pró-reitoria destinada a ela, além de diversos órgãos extensionistas. Porém, até aqui, não é possível dimensioná-la ou compreender as concepções e práticas efetivamente realizadas, e nem especificar aspectos relacionados aos cursos de extensão.

Caminhando, então, nesse sentido, podemos analisar como a extensão aparece nos objetivos gerais da Unicamp. Em seu Estatuto, no Artigo 2º, a Unicamp é uma universidade que se propõe a

I. ministrar o ensino para a formação de pessoas destinadas ao exercício das profissões liberais, técnico-científicas, técnico-artísticas, de magistério e aos trabalhos desinteressados da cultura; II. promover e estimular a pesquisa científica e tecnológica e a produção de pensamento original no campo da Ciência, da Tecnologia, da Arte, das Letras e da Filosofia; III. estudar os problemas sócio-econômicos da comunidade com o propósito de apresentar soluções corretas, sob a inspiração dos princípios da democracia; IV. pôr ao alcance da comunidade, sob a forma de cursos e serviços, a técnica, a cultura, e o resultado das pesquisas que realizar; V. valer-se dos recursos da coletividade, tanto humanos como materiais, para integração dos diferentes grupos técnicos e sociais na Universidade; VI. cumprir a parte que lhe cabe no processo educativo de desenvolver na comunidade universitária uma consciência ética, valorizando os ideais de pátria, de ciência e de humanidade (UNICAMP-ESTATUTO, 2015, p.1)

Como é possível notar, os objetivos gerais da universidade dão ênfase ao ensino e à pesquisa. A extensão ocorreria em dois sentidos. Primeiro, pela apresentação de soluções “corretas” a problemas socioeconômicos. Depois, ela se daria através da realização de cursos e serviços. Em ambos os casos, prevalece uma perspectiva de estender o conhecimento produzido internamente à sociedade. Pode dizer que, considerando este documento em específico, a extensão reveste-se de um carácter de transmissão de conhecimento

unidirecional, que caminha no sentido universidade-sociedade. Além do mais, prevalece também a ideia geral de prestação de serviços e assistencialismo.

Como já comentamos, os institutos e faculdades são responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão em suas respectivas áreas do conhecimento e de formação profissional. Em específico, seguindo o estatuto, os primeiros devem produzir pesquisa científica e produção de pensamento original; ministrar o ensino do ciclo básico para toda a universidade e os cursos de graduação que lhes são destinados; ministrar a pós-graduação; ministrar cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão; colaborar tecnicamente e cientificamente com outras unidades e Universidades, bem como firmar convênios de assistência a entidades públicas e privadas.

As faculdades, por sua vez, também tem como principal responsabilidade desenvolver pesquisa científica e ministrar os cursos de graduação e pós-graduação que lhes competem. Além do mais, se assemelham também na questão da extensão, pois podem ministrar cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão e colaborar tecnicamente e cientificamente à assistência a entidades públicas e privadas. Instituto e Faculdade se diferenciam pois a este último compete o auxílio aos colégios técnicos, e ao primeiro, a formação científica básica e geral. Isto decorre do projeto didático e científico original da Unicamp, que projetou um núcleo científico – os institutos – que subsidiasse as demais unidades de ensino e pesquisa, sobretudo as faculdades, responsáveis pela pesquisa científica relacionada a temas mais técnicos e profissionais (MENEGHEL, 1994; CASTILHO, 2008)<sup>28</sup>.

Sobre a extensão, tanto institutos quanto faculdades estão autorizados a ministrar cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, além de prestar assistência a entidades públicas e privadas externas. Ao que parece, prevalece também a mesma concepção elencada anteriormente ao nos referirmos aos objetivos da Unicamp, no sentido da unilateralidade da transmissão e do ideal de disseminação do conhecimento científico. Destaca-se, no entanto, a atenção dada, nas letras do Estatuto, ao contato com entidades organizadas e não com a “comunidade” ou “sociedade” de maneira geral, indicando uma concepção próxima a de prestação de serviços. Nota-se, também, forte predomínio da função pesquisa, primeira

---

28 Não a toa, a título de exemplo, ao examinar os institutos e faculdades existentes na Unicamp, percebe-se que as engenharias se organizam em Faculdades, sendo, no projeto constitutivo da universidade, “abastecidas” pelos institutos de química, matemática, estatística, computação, geociências, física e biologia.

responsabilidade citada no documento ao apresentar os objetivos e finalidades destas unidades.

Convém notar que, em seu Artigo 17º, o Estatuto coloca os cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização no rol das práticas de ensino dos institutos e faculdade da Unicamp. Isso corrobora a ideia de que este tipo de extensão, aos olhos da universidade, seria uma projeção da função ensino em detrimento a uma modalidade extensionista integrada à função extensão. Nos artigos 33º e 34º, define-se este tipo de atividade (UNICAMP-ESTATUTO, 2015, p.5):

Artigo 33. A Universidade poderá oferecer cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, que terão como objetivo, os primeiros, preparar especialistas em setores restritos das atividades acadêmicas e profissionais e, os últimos, atualizar e melhorar conhecimentos e técnicas de trabalho.

Artigo 34. Os cursos de extensão visarão a difundir conhecimentos e técnicas de trabalho para elevar a eficiência e os padrões culturais da comunidade.

Como é possível notar, estes cursos restringem-se a especialidades acadêmicas e profissionais, com ênfase na atualização de técnicas de trabalho. Além deste caráter mais utilitário, os cursos têm a atribuição de difundir conhecimentos para elevação de “padrões culturais” da comunidade. Neste ponto, prevalece também a concepção de que a extensão seria um repasse unidirecional de conhecimento e, das críticas freirianas abordadas no primeiro capítulo, pode-se dizer que esta concepção possui certo grau de messianismo, visto que confia na capacidade da ciência e da técnica em elevar os padrões de eficiência da comunidade externa.

O Estatuto prossegue, até seu Artigo 38º, tratando especificamente da extensão. Transcrevemos alguns trechos literalmente (UNICAMP-ESTATUTO, 2015, p.5):

Artigo 35. Além das funções propriamente universitárias de ensino e pesquisa, que enriquecem, de forma genérica, o acervo cultural da comunidade em que se desenvolvem, promover-se-á, o quanto possível, a extensão daquelas funções, com o objetivo de contribuir, especificamente, para o progresso material e espiritual.

Artigo 36. A extensão poderá alcançar o âmbito de toda a coletividade ou dirigir-se a pessoas e instituições públicas ou privadas, abrangendo cursos e serviços, que serão realizados à vista e no cumprimento de planos específicos.

§ 1º. Os cursos de extensão serão instituídos com o propósito de divulgar e atualizar conhecimentos e técnicas de trabalho, podendo desenvolver-se em nível universitário ou não, de acordo com o seu conteúdo e o sentido que assumam em cada caso.

§ 2º. Os cursos de mestrado profissional, de especialização e de aperfeiçoamento, poderão ser ministrados como cursos de extensão para todos os efeitos, sendo que os dois primeiros deverão, para efetivar-se, ser aprovados pela Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão, instruída por parecer da Comissão Central de Pós-Graduação.

§ 3º. Os serviços de extensão, incluindo assessoria, serão prestados sob formas diversas, com o atendimento de consultas, realização de estudos e elaboração ou orientação de projetos em matérias científica, técnica e educacional, ou participação em iniciativas dessa natureza, ou de natureza artística e cultural.

Artigo 37. Os cursos e serviços de extensão serão planejados e executados por iniciativa dos Institutos e das Faculdades ou solicitação de interessados, mediante aprovação da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Neste fragmento, a extensão aparece como projeção do ensino e da pesquisa, alinhando-se a uma concepção de extensão mais próxima a difusão e transmissão de conhecimento científico – sem dialogicidade – messiânica e assistencial, como já constatamos. Destaca-se, contudo, a incorporação da palavra “coletividade”, abrindo o leque, mesmo que de forma genérica, do “alvo” extensionista. É possível observar, também, a concepção de extensão enquanto prestação de serviços, em conjunto com o já destacado ideal de projeção do ensino via cursos. Apesar disso, menciona-se também a extensão enquanto atividade cultural e de apoio educacional mediante a elaboração de estudos e assessorias diversas.

Em suma, no que se refere ao Estatuto, não são incorporados conceitos de extensão que ressaltem questões tais quais a dialogicidade, a indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão, o compromisso social da universidade, dentre outros. Nesse aspecto, foge a própria definição elaborado pelo Forproex, por exemplo. Dá-se privilégio à função pesquisa, tida como, a nosso ver, a principal função destacada pelo documento. Inclusive, apesar de a extensão ser reconhecida enquanto função, está inserida dentro de um tópico mais abrangente destinado a questão do ensino – em outras palavras, os artigos aqui expostos encontram-se em um tópico dedicada a regular a função ensino, sendo que à extensão não se destina um tópico em específico.

Assim, percebe-se que, quando a extensão é citada no documento, há forte presença da concepção de prestação de serviços, aliada a uma concepção de transmissão e difusão de conhecimento científico a coletividade, principalmente, neste último aspecto, pela projeção do ensino em forma de cursos de extensão, especialização e aperfeiçoamento – cujo carácter técnico e utilitário predominam nestes. Cabe ressaltar, entretanto, que uma menção direta a integração entre ensino, pesquisa e extensão acontece somente no Artigo 88º: “na Universidade, a carreira docente obedecerá ao princípio de integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade” (UNICAMP-ESTATUTO, 2015). Mesmo



assim, nossa análise não foge ao que comentou-se no parágrafo anterior: a extensão é encarada enquanto prestação de serviços.

Historicamente, ao examinarmos a primeira edição do Estatuto da Unicamp, homologado pelo Decreto-Lei N° 52.255, de 30 de Julho de 1969<sup>29</sup>, percebe-se que, no que se refere à extensão, a concepção presente no texto original é muito parecida com a atual (inclusive os artigos destacados anteriormente apresentam mesmo conteúdo literal). Duas diferenças significativas, frisa-se, são a criação da Pró-Reitoria de Extensão e a incorporação da figura do Coordenador de Extensão.

Já vimos, no capítulo anterior, que já na década de 1960, algumas perspectivas acerca deste tema já haviam aflorado no Brasil: prestação de serviços, educação continuada, universidades populares, atividades assistenciais, concepções extensionistas alinhadas à perspectiva estudantil organizada manifestada, em grande medida, pela Declaração da Bahia de 1961 e até mesmo por Córdoba 1918. Neste ponto, cabe ponderar que, na época de criação da Unicamp, a ditadura militar estava instalada e dificilmente uma concepção progressista de extensão estaria em voga. Nesta época, também, debates mais aprofundados acerca da indissociabilidade, dialogicidade e institucionalização da extensão não haviam amadurecido e encontrado seu tempo histórico propício. Porém, mesmo depois do fim do período repressivo no Brasil, o documento máximo que rege a organização da universidade parece não ter se modificado no que se refere à extensão, não incorporando, como dissemos, aspectos relativos a concepção do Forproex (e muito menos à antiga concepção do movimento estudantil).

Voltando ao Estatuto, a concepção extensionista presente neste documento parece estar alinhada à própria “concepção de universidade” pela qual a Unicamp se originou e desenvolveu. Sob uma perspectiva histórica, o “projeto Unicamp” constituiu-se e desenvolveu-se a partir de dois eixos centrais (MENEGHEL, 1994; SANCHEZ, 1996; SEBINELLI, 2004; CASTILHO, 2008): a constituição de uma universidade moderna de pesquisa e ciência, dedicada a produção de conhecimento “desenraizado”; e, ao mesmo tempo, uma universidade conectada ao seu contexto regional no que se refere a formação de mão de obra técnica capacitada e à prestação de serviços às empresas localizadas em uma região economicamente desenvolvida no cenário estadual e nacional. Aliou-se, assim, um ideal de universidade aos moldes do Modelo Humboldtiano – pautado pela realização de

---

<sup>29</sup><http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1969/decreto-52255-30.07.1969.html>

pesquisa científica desinteressada e departamentalizada, com o ensino a reboque, integrada pela reflexão filosófica, e realizada em universidades públicas e estatais (CASTILHO, 2008); com modelo universitário norte-americano, caracterizado por aliar ensino e pesquisa técnica e profissional mais pragmática com núcleo científico forte (SANCHEZ, 1996).

Cabe lembrar que, além destes fatores, o surgimento e desenvolvimento da Unicamp foi possibilitado por sua inserção em uma localidade – hoje, a região metropolitana de Campinas – economicamente desenvolvida em âmbito nacional, caracterizando-se, já na década de 1960, enquanto um polo industrial importante ao Estado de São Paulo e, posteriormente, ao Brasil (SANCHEZ, 1996). A extensão nascente, por consequência, esteve mais conectada com os atores do tecido produtivo local, reconhecendo, nestes, os principais representantes da “sociedade” na qual a universidade deveria atuar e se relacionar (SANCHEZ, 1996; SEBINELLI, 2004). Na própria criação dos primeiros cursos de graduação de engenharia, por exemplo, membros da Comissão Organizadora da Unicamp se reuniram, em 1966, com representantes de indústrias da região<sup>30</sup>, bem como da FIESP e CIESP, a fim de demonstrar a importância da instalação de uma universidade na região, além de levantar demandas e sugestões relativas a estruturação dos cursos de engenharia (MENEGHEL, 1994).

Assim, esses dois eixos constituintes – pesquisa científica e tecnológica aliada à formação de mão de obra qualificada ao setor produtivo local –, que pautaram a base do desenvolvimento posterior da universidade, corroboram e referendam a concepção extensionista presente em seu Estatuto: privilegiar a pesquisa científica e, ao mesmo tempo, formar mão de obra técnica – um dos papéis dos cursos de extensão – e prestar serviços a organizações públicas e privadas. Nesse sentido, Meneghel destaca (1994, p.107):

A Unicamp, criada na concepção de Universidade como instituição de produção do saber e financiada pelo Estado mais industrializado da federação, não poderia deixar de ser planejada de acordo com o que já estava definido como modelo de Universidade Moderna – voltada, portanto, para o desenvolvimento de ciência e tecnologia dentro dos princípios capitalistas de economia, racionalização e etc. Sua unidade básica de organização eram os departamentos e a cátedra foi abolida; os docentes deviam aliar as funções de ensino e pesquisa e, preferencialmente, teriam dedicação de tempo integral à Universidade. Havia institutos encarregados da formação básica e interdisciplinar dos cursos, faculdades encarregadas da formação profissional e órgãos anexos responsáveis pela integração interna da Universidade, além das atividades de prestação de serviços à comunidade, caracterizando assim o

---

30 Equipamentos Clark S/A; Singer do Brasil S/A; Robert Bosch do Brasil S/A; Bendix do Brasil Ltda., General Electric, Dunlop do Brasil S/A; Gessy Lever, 3M, dentre outras (MENEGHEL, 1994).

modelo tripartido de Universidade unindo pesquisa, ensino e extensão (...) os primeiros cursos a funcionar vinham a propósito da demanda das indústrias da região, e a Universidade propunha-se a oferecer três níveis de formação: técnica (2º grau), graduação e pós-graduação

Cabe, nesse ponto, três comentários: mesmo criada anteriormente à Reforma Universitária de 1968, a Unicamp alinha-se a esta reforma no que diz respeito à intenção de racionalizar sua organização administrativa e constituir-se enquanto instituição de produção tecnológica, científica e de formação (SANCHEZ, 1996). Meneghel (1994) e Sanchez (1996), com efeito, destacam que muito pouco do projeto original desta universidade fora mudado depois da edição da reforma, diferente de outras universidades, como a própria USP, obrigada a abolir as cátedras por exemplo.

O segundo comentário, na verdade, refere-se a constatação de que esse projeto de universidade ainda se mantém forte nos dias atuais e exerce forte influência na comunidade acadêmica da Unicamp. Em seu site institucional, em comemoração aos cinquenta anos de sua história, uma das reportagens tenta legitimar a pesquisa científica realizada<sup>31</sup>:

Passadas cinco décadas desde a fundação em 5 de outubro de 1966, sua presença produziu impactos significativos nos planos regional e nacional. A Universidade abriga atualmente 8% da pesquisa acadêmica brasileira e 12% da pós-graduação nacional. A média anual de teses e dissertações defendidas é de 2,1 mil e 99% de seus professores possuem título de doutor. Esse batalhão do ensino e pesquisa lidera o ranking nacional per capita de publicações científicas nas revistas internacionais catalogadas. “Se a produção acadêmica for calculada pelo desempenho de cada pesquisador, a Unicamp é, atualmente, a mais produtiva universidade brasileira”, analisa o reitor José Tadeu Jorge

De seu Anuário Estatístico de 2016 (dados referentes ao ano de 2015), a universidade lança uma série de indicadores em relação a função pesquisa: publicou-se cerca de 4.168 artigos em periódicos científicos nacionais e internacionais e produziu-se 1050 livros e capítulos de livros. Neste mesmo ano, também, defendeu-se 1310 dissertações de mestrado e 1003 teses de doutorado; houve, também, um total de 6.008 projetos de pesquisa aprovados em 2015, distribuídos em 1.094 linhas de investigação<sup>32</sup>. Empreendeu-se, também, 793 convênios de pesquisa, em sua maioria com outras instituições acadêmicas, além de realizar 1079 eventos acadêmicos em 2015. O documento também destaca o número de artigos indexados em plataformas internacionais, que no ano de 2015 bateu os seguintes números:

---

31 <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/10/04/50-anos-contribuindo-com-o-brasil>

32 Anuário estatístico de pesquisa da Unicamp: <http://www.unicamp.br/anuario/2015/quadrogeral.html>

2.376 artigos indexados na *Web of Science – Thomson Reuters* e 2.910 artigos publicados e indexados na *SCOPUS – Elsevier*.

A mesma reportagem comemorativa destaca a importância da Unicamp no que se refere à formação profissional qualificada e, no âmbito da extensão, dá-se ênfase à questão da vinculação entre universidade e empresa:

E em cinco décadas, a Unicamp formou mais de 65 mil jovens profissionais em seus cursos de graduação. Além disso, milhares de profissionais formados na universidade atuam em empresas, governo e organizações sociais, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país (...) Transformar conhecimento científico em negócios bem-sucedidos também tornou-se uma especialidade entre ex-alunos e ex-pesquisadores da Unicamp. Nos arredores da universidade, empresas de professores, ex-professores e ex-alunos, idealizadas nas salas de aula da universidade, formam a versão brasileira do Vale do Silício, o pólo de inovação científica e tecnológica criado em torno de universidades americanas. Essa “Califórnia Campineira” é formada por 434 “empresas filhas”, que proporcionam mais de vinte mil empregos diretos e faturam mais de R\$ 3 bilhões por ano.

Voltando à questão histórica, o terceiro comentário que gostaríamos de explicitar, na verdade, é uma ressalva importante no que diz respeito ao conceito de universidade da Unicamp (MENEGHEL, 1994; SANCHEZ, 1966; CASTILHO, 2008): apesar de, em muitos aspectos, estar alinhada as diretrizes da Reforma de 1968, a Unicamp também incorporou forte cunho humanístico em seu projeto, prezando pela valorização do “espírito humano”, pela ética e cultivo ao saber, pelo bem-estar humano em sua integralidade e pelo respeito aos direitos humanos fundamentais. Muito por conta disso, e da relação que seu primeiro reitor – Zeferino Vaz – mantinha com os militares, guardou-se em alguma medida certa blindagem em relação ao patrulhamento ideológico e repressivo feito pela Ditadura Militar e guardando certa autonomia e liberdade de construção de agenda de pesquisa.

Os cursos de extensão também estariam presentes nos períodos iniciais e de desenvolvimento da Unicamp. Em 1967, foi criado o Departamento de Planejamento Econômico e Social (DEPES), concebido como unidade inicial do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp. O objetivo deste departamento era realizar pesquisa e ministrar cursos (graduação, pós-graduação e cursos de extensão) acerca das teorias e disciplinas relacionadas ao planejamento econômico e social, oferecendo subsídios a profissionais – de empresas privadas e órgãos públicos – que trabalhavam na área. No que se refere aos cursos de extensão, a própria constituição do DEPES se deu através de um convênio entre a Unicamp e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

(CEPAL). Implementou-se, assim, cursos que assessorariam pequenas e médias empresas da região em temas relacionados ao planejamento econômico. Estes cursos, ministrados por profissionais da CEPAL e por docentes da Unicamp, vigoraram até 1972. Destaca-se, também, que muitos profissionais trazidos como docentes destes acabaram por participar da própria constituição do Instituto de Economia (IE), como os professores Wilson Cano, Luís Gonzaga Belluzzo e João Cardoso de Melo Neto (CASTILHO, 2008).

A própria EXTECAMP reconhece este fato como uma das ações originárias no que se refere aos cursos de extensão na Unicamp. Na esteira deste projeto, criou-se o Centro Técnico Econômico de Assessoria Empresarial (CTAE), que funcionou de 1968 até 1985, responsável pela qualificação de técnicos de bancos de desenvolvimento estaduais e pela graduação de consultores industriais através de cursos de especialização. Assim:

Uma das formas pioneiras de relação Universidade/empresa deu-se por meio do Centro Técnico-Econômico de Assessoria Empresarial (CTAE). O CTAE integrou, no período de 1968 a 1985, o antigo Departamento de Planejamento Econômico (DEPE) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), desenvolvendo um amplo conjunto de atividades relacionadas com pesquisas e ensino (de extensão e pós-graduação), tendo como foco as pequenas e médias empresas industriais. A difusão do conhecimento na área de estrutura, gestão e estratégia organizacional dava-se por meio de diversos cursos e seminários, com presença ativa de empresários locais. A interação universidade/empresa viabilizada então pelo CTAE propiciou também um número expressivo de pesquisas nas áreas da economia industrial e regional (...) As pesquisas nessa área, fundadas em estudos de campo, permitiram construir cadastros sobre as empresas industriais atuantes na região de Campinas entre os anos de 1974 e 1983 e diversas investigações pioneiras sobre a estrutura industrial e a dinâmica das pequenas e médias empresas. As atividades de ensino eram desenvolvidas na forma de cursos de extensão e cursos de pós-graduação. Os cursos de extensão, denominados Cursos Técnicos para Dirigentes de Empresas (CTDEs) abrangiam as áreas de gestão de produção, determinação de custos e preços, finanças e mercadologia.. Foram executados 37 cursos com um total de 720 participantes, todos dirigentes ou gerentes de pequenas e médias empresas. (BACIC; SOUZA, 2006, p.1)

Estes dois casos de destaque no que se refere aos períodos iniciais da modalidade de cursos de extensão na Unicamp corroboram o que vínhamos argumentando: a Unicamp se instalara com objetivos de realizar pesquisa científica básica e tecnológica e, ao mesmo tempo, vincular-se ao setor produtivo local. Assim, uma das características históricas da extensão na universidade, para além das análises já realizadas no que se refere ao seu Estatuto, não escaparia desta característica: centrada na prestação de serviço e formação/qualificação de mão de obra a empresas. Ao longo do tempo, este tipo de extensão viria a fortalecer-se, com a realização de diversas atividades cujo objetivo seria aproximar a

universidade do setor empresarial – convênios, cursos, eventos, criação de escritório de transferência de tecnologia, dentre outros (SANCHEZ, 196; SEBINELLI, 2004).

Voltando à questão dos cursos de extensão, pode-se dizer que a oferta desta modalidade extensionista começou a aumentar ao longo do tempo. Assim, o cenário de expansão dos cursos e a falta de capacidade em administrá-los levou a um processo interno de definição de regras e critérios mais específicos para o oferecimento deste tipo de extensão (SEBINELLI, 2004). Inicialmente, a administração dos cursos ficou a cargo da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PREAC). Porém, devido ao volume crescente de cursos e a sobrecarga de incumbências que esta pró-reitoria possuía na época, em 1989, o então reitor da Unicamp, Prof. Paulo Renato Costa Souza, realizou uma série de ações para centralizar a administração dos cursos, criando a Escola de Extensão da Unicamp (SEBINELLI, 2004). No próximo tópico, detalharemos as funções da EXTECAMP, bem como a trajetória desta modalidade a partir de 1989.

Outras práticas e concepções extensionistas desenvolvidas ao longo do tempo na Unicamp foram marcadas pela assistência em saúde à população da região de Campinas. Assim, além da atuação do Hospital das Clínicas da Unicamp, destacou-se a expansão do atendimento médico-hospitalar e a diversificação e especialização deste atendimento com a criação de centros e núcleos especializados, tais como o Centro de Assistência Integrada à Mulher, Centros Cirúrgicos e Ambulatoriais de Oftalmologia, Transplante de Medula, Hemocentro, dentre outros (SANCHEZ, 1996; SEBINELLI, 2004). As autoras destacam, analisando os relatórios de gestão dos reitores da Unicamp (até 2004), que dá-se grande ênfase, por parte dos reitores, a este tipo de atendimento no que se refere à extensão e ao cumprimento do compromisso social da universidade.

Mesmo hoje, este tipo de extensão é bastante expressiva: em 2015, os serviços de saúde da Unicamp realizaram um total de 422.14 consultas médicas, 7.076 consultas odontológicas, 323 transplantes, 147.061 exames de imagem, possui 8.091 pacientes internados e realizou 4.106 cirurgias (AEPLAN, 2016). Neste ponto, sobre a concepção extensionista envolta nestas práticas destacam-se a concepção assistencialista e à concepção de encara a extensão enquanto projeção de políticas sociais do Estado – a chamada concepção tradicional/funcionalista.

Neste momento, convém sistematizar o que já falamos até agora. Em primeiro lugar, abordamos como a extensão está presente no “projeto de universidade da Unicamp”, através do exame de seu Estatuto atual (2015), inclusive em comparação ao documento original de 1969. A conclusão que chegamos é a de que a concepção de extensão presente neste documento aproxima-se das perspectivas de prestação de serviços e transmissão, divulgação unilateral de conhecimento científico e técnico. Em termos práticos, dá-se grande ênfase a modalidade de cursos de extensão, tidas pelo Estatuto como a projeção da função ensino, mas com fins estritamente destinados ao atendimento de demandas utilitárias e técnicas de setores organizados ou de elevação cultural da sociedade em geral. Não há, também, muitas diferenças entre os estatutos analisados (2015 e 1969), apesar da inclusão da PREAC e da figura do Coordenador de Extensão – ações importantes no âmbito da institucionalização. Não há também, menções a respeito da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, como também não se incorpora concepções extensionistas mais alinhadas a discussão do Forproex.

Tentamos rebater estas análises a um estudo histórico acerca da concepção de universidade que embasou o surgimento e desenvolvimento da Unicamp. Vimos, neste aspecto, que as análises feitas em relação ao Estatuto eram corroboradas pela literatura acadêmica, principalmente ao considerarmos que a Unicamp nasce enquanto universidade de pesquisa científica – ideal extensionista de difusão da ciência – e de ligação com o setor produtivo local – ideal de extensão pautado pela prestação de serviços e qualificação técnica via cursos de extensão. Corroboramos, pela literatura consultada, grande ênfase institucional à concepção de extensão de vínculo empresarial. Por último, vimos também a presença da perspectiva assistencialista ou funcionalista, dada a dimensão dos atendimentos na área da saúde realizadas pela Unicamp.

Entretanto, seria errôneo concluir que a extensão efetivamente praticada pela Unicamp caracteriza-se, somente, pelas práticas e concepções apresentadas anteriormente. A própria Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários desvincula-se destas concepções, e alguma medida, e adota o conceito extensionista do Forproex<sup>33</sup> - apesar de não negar a importância das práticas listadas anteriormente. A PREAC foi fundada em 1986, vinte anos após a criação da Unicamp. Até então, assuntos relacionados à extensão, particularmente no que

---

33[http://www.preac.unicamp.br/?page\\_id=1571](http://www.preac.unicamp.br/?page_id=1571)

se refere às interações com a comunidade externa, eram distribuídos pelos diversos institutos e órgãos da universidade, de acordo com as demandas e os tipos de atividades desenvolvidas (SEBINELLI, 2004). Antes da fundação da pró-reitoria, foi criada a Assessoria de Extensão (1982 – 1985), vinculado ao Gabinete do Reitor. Em 1986, há uma inflexão no que diz respeito à institucionalização da extensão na Unicamp:

No Relatório do quadriênio 1986-1990, o reitor que havia criado as duas instâncias, PREAC e EXTECAMP, analisando os dados obtidos conclui: É legítimo concluir que, durante o quadriênio 1986-1990, pela primeira vez a UNICAMP revê uma real política de extensão, não apenas pelo notável volume de eventos realizados, mas, especialmente, pela forma coordenada como estes se deram. Numérica e qualitativamente, as relações da Universidade com a população em geral se intensificaram a ponto de darem à UNICAMP, com toda a probabilidade, a condição de instituição universitária que mais interagiu com o meio social, no período (UNICAMP, Relatório do Quatriênio 1986-1990, p. 113) (SEBINELLI, 2004, p.84)

Apesar das menções vagas relativas à “universidade que mais interagiu com o meio social”, entre 1986 e 1990, reconheceu-se a necessidade de repensar a política de extensão da Unicamp, institucionalizando-a através da criação de uma Pró-Reitoria e da Escola de Extensão da Unicamp. Porém, na PREAC, foram agrupados todos os órgãos existentes cujas atividades tivessem alguma ligação com a comunidade interna ou externa, e que não coubessem nas demais Pró-Reitorias. Em 1989, a PREAC administrava 22 órgãos: desde creches, áreas verdes, museu de ciências, cursos de extensão, dentre outros; o que resultou em uma “sobrecarga” administrativa (SEBINELLI, 2004). A própria criação da EXTECAMP, em 19 de outubro de 1989, justifica-se pela necessidade de aliviar a carga de trabalho desta pró-reitoria.

Entre 1998 e 2002, na gestão do Reitor Hermano Tavares, ocorre uma reestruturação da PREAC, que passou a ficar mais enxuta com a retirada de diversos órgãos que estavam sob seu comando, restando os que realmente tinham afinidade com um novo conceito de extensão que estava sendo debatido em âmbito nacional (SEBINELLI, 2004). É nesta gestão, assim, que ocorrerá uma aproximação entre a PREAC e as atividades do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira (Forproex), inclusive com adequações, por parte da Pró-Reitoria da Unicamp, de algumas questões relativas à organização, institucionalização e sistematização da extensão discutidas pelo Fórum. Assim, Sebinelli (2004, p.89) destaca que:

O Pró-Reitor de Extensão, à época, Professor Roberto Teixeira Mendes, já tem um discurso mais próximo do Fórum: As Universidades Públicas Brasileiras, reunidas no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, vêm-se colocando a tarefa de



ampliar a interação com as demandas sociais, seja do setor produtivo, seja daquelas que resultam da iniquidade, da falta de acesso à renda, aos bens e serviços. [...] Com esse enfoque, A Extensão Universitária deixa de ser um ‘terceiro setor’ na tríade pesquisa-ensino-extensão, conformando-se mais adequadamente como modo de relação com a sociedade civil e o Estado, uma verdadeira interface através da qual disponibiliza à sociedade conhecimento e conteúdos culturais assim como, introduz para a Universidade as questões mais prementes da sociedade (...) (MENDES, Roberto Teixeira, A Extensão na UNICAMP — Conceitos, Áreas Temáticas e Linhas Programáticas, Esforço Organizacional, Produção 1999, Apresentação, UNICAMP, PREAC, Caderno, set/2000 s/p).

Basicamente, as atividades desenvolvidas pela PREAC, a partir de sua reestruturação, centram-se no desenvolvimento de ações culturais, artísticas e esportivas, ações de inclusão social, cursinhos pré-vestibular, elaboração de editais a projetos e programas de extensão, auxílio no desenvolvimento de uma Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares, atividades no âmbito da saúde, dentre outras.

Atualmente, do site institucional da Pró-Reitoria de Extensão da Unicamp<sup>34</sup>, reforça-se a afinidade em relação ao conceito de extensão do Forproex. Temos, assim, a seguinte definição do estado atual (2016) da questão extensionista na universidade, segundo sua pró-reitoria:

A extensão na UNICAMP tem procurado seguir as tendências e diretrizes do plano nacional de extensão tendo como objetivo principal facilitar o contato de professores, funcionários e alunos com as demandas da sociedade, através de cursos, eventos, projetos de ação solidária, difusão dos resultados dos projetos de pesquisa, constituição de disciplinas práticas e estágios, em um processo no qual a universidade opera em conjunto com as comunidades buscando a superação de problemas e a realização de suas aspirações. Ao mesmo tempo, alunos, professores e funcionários promovem a disseminação do conhecimento gerado na Universidade e trazem novas demandas

Neste trecho, observamos que a universidade menciona o Plano Nacional de Extensão (1999). Sobre a concepção, percebe-se elementos que recuperam a questão da dialogicidade, principalmente se notarmos a expressão “opera em conjunto com as comunidades”. Além do mais, previu-se que as práticas objetivam modificar a realidade das comunidades na busca de “suas aspirações”. Também observamos a concepção de “disseminação de conhecimento” e da difusão científica. Cabe reforçar, também, que o site da PREAC menciona explicitamente o conceito de extensão praticado pelo Fórum.

Neste sentido, no âmbito desta pró-reitoria, há uma gama diversa de atividades de extensão: programas, projetos, cursos, ações culturais e etc. Diante desta variedade, o objetivo

---

34 [http://www.preac.unicamp.br/?page\\_id=5](http://www.preac.unicamp.br/?page_id=5)

atual da PREAC é: “coordenar, fomentar, estimular e produzir ações de Extensão e de Cultura pela integração dialógica, interativa e pró ativa com a sociedade, difundindo e adquirindo conhecimento por meio da comunidade universitária”. Como já dissemos, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, órgão político-administrativo superior no que se refere à extensão, possui diversos órgãos que a compõe:

**Quadro 2 – 1: Órgãos extensionistas da Unicamp**

<b>Órgão da PREAC</b>	<b>Função/Objetivo</b>
Coordenadoria de Assuntos Comunitários	Destina-se a estimular a execução de projetos comunitários, através de editais e atividades diversas.
Centro Cultural de Inclusão e Integração Social (CIS-Guanabara)	É um espaço público tombado da cidade de Campinas-SP, onde a universidade desenvolve ações culturais e educativas.
Coordenadoria de Desenvolvimento Cultural	O órgão tem o objetivo de articular, desenvolver e coordenar ações e eventos esportivos, além de assessorar a organização de eventos.
Conselho de Extensão (CONEX)	O Conselho de Extensão (CONEX) é um órgão que objetiva manifestar sobre assuntos que envolvam práticas extensionistas, como prestação de serviços de pequena monta e sobre os cursos de extensão.
Espaço Cultural Casa do Lago	Objetiva fomentar interações artísticas e culturais entre a Unicamp e a comunidade.
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Artes e Ciências	Tem por finalidade produzir estudos em trabalhos de extensão realizados na cidade de Paraty-RJ, voltados à questões sociais e comunitárias locais.
Rádio-TV Unicamp	Tem o objetivo de promover e produzir material audiovisual sobre os conhecimentos e debates relativos à Unicamp <sup>35</sup> .
Escola de Extensão (Extecamp)	Objetiva administrar e estimular o oferecimento dos cursos de extensão da Unicamp.

Fonte: elaboração própria com base no site institucional da PREAC

Conforme o quadro, a PREAC comporta nove órgãos extensionistas dedicados a assuntos diversos. Podemos agrupá-los em: 5 ações extensionistas culturais e de integração social comunitária – Centro Cultural de Inclusão e Integração Social (CIS-Guanabara), Coordenadoria de Desenvolvimento Cultural, Espaço Cultural Casa do Lago, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Artes e Ciências e Coordenadoria de Assuntos Comunitários; 2 ações referentes a oferta de cursos e prestação de serviços de pequena monta – Escola de Extensão (Extecamp) e Conselho de Extensão (CONEX); 1 ação de difusão e divulgação científica institucional – Rádio TV Unicamp. Ainda que não seja nosso intuito descrever e analisar em

<sup>35</sup>A RTV, em 2017, sairá da PREAC para ser incorporada à Secretaria de Comunicação da Unicamp.

profundidade estes órgãos (com exceção da Extecamp), convém apresentá-los com mais detalhes.

Em primeiro lugar, o Centro Cultural de Inclusão e Integração Social (CIS-Guanabara). Este centro localiza-se em um espaço público tombado como patrimônio histórico da cidade de Campinas (antiga Estação Guanabara) e está sob cuidados da Unicamp. Neste espaço, são desenvolvidos diversos projetos culturais com o objetivo proporcionar “adequadas condições de desenvolvimento de projetos de educação, cultura e lazer para o público da comunidade de Campinas e Região Metropolitana”<sup>36</sup>. Em suma, as ações desenvolvidas destinam-se a oferta de bens culturais destinados a promover a integração com a população. Em termos práticos, são desenvolvidos diversos projetos, temporários e permanentes, tais como apresentações teatrais, feiras de artesanato, oficinas e cursos, palestras, organização de uma Rede de Agroecologia, Estação de Leitura, dentre outros – sendo estes dois últimos citados permanentes. Em 2015, estas atividades alcançaram um público total de 27.552 pessoas, contando com a realização de 537 cursos e oficinas e 178 palestras, congressos e seminários (AEPLAN, 2016)<sup>37</sup>.

Localizada no Ginásio Multidisciplinar da Unicamp, a Coordenadoria de Desenvolvimento Cultural (CDC) tem por objetivo “articular, desenvolver e coordenar ações e eventos culturais e esportivos, e apoiar e assessorar a organização de eventos para a disseminação do conhecimento acadêmico”<sup>38</sup>. Neste sentido, desenvolve exposições artísticas diversas, abriga e auxilia na organiza eventos (congressos, seminários, palestras) acadêmicos, atividades culturais e esportivas. Atualmente, seus projetos de destaque são: Conexão Cultural - vitalização dos espaços externos dos campus da Universidade; Espaço de Arte e Moldura Musical – promoção de exposições de artistas plásticos consagrados e novos talentos de Campinas e região em diversos locais dos campus da universidade; Corredor Cultural – de iniciativa do Forproex-Sudeste, destina-se à integração e circulação das obras artísticas e culturais produzidas nas 35 universidades públicas do Estado de SP. No que se refere aos dados que dimensionam as atividades realizadas, encontra-se um número de práticas tais

---

36 <http://www.cisguanabara.unicamp.br/inst.htm>

37 Apesar do número expressivo, há que se considerar que muitas iniciativas (como peças de teatro) comportam grande contingente de pessoas e, em sua maioria, tem carácter assistemático e temporário. Além do mais, o centro parece estar “desconectado” do todo universitário, pois envolve pouco, de forma geral, os institutos e faculdades da Unicamp. As fontes consultadas demonstram também fragilidades no que se refere à questão da integração institucional entre ensino-pesquisa-extensão.

38 <http://www.cdc.preac.unicamp.br>

quais, para o ano de 2015: 24 refeições de grau e formaturas em 2015; 71 eventos acadêmicos; 1 evento esportivo; 36 eventos artísticos; 61 exposições artísticas realizadas pelo Projeto Espaço de Arte; 30 eventos artísticos pelo projeto Conexão Cultural; dentre outros.

O Espaço Cultural Casa do Lago parece manter linha semelhante aos órgãos anteriores: objetiva “fomentar o diálogo artístico e cultural dentro do Campus universitário e, também, entre a comunidade acadêmica e os diversos segmentos da sociedade”<sup>39</sup>. Em termos práticos, a Casa oferece espetáculos artísticos, eventos culturais, exposições diversas, exibição de filmes, dentre outros. Tem como projetos permanentes o “Domingo no Lago” e o “Mães no Lago”. O primeiro destina-se a oferecer opções de lazer principalmente aos funcionários e docentes (e seus familiares), bem como a comunidade externa, através de atividades artísticas e culturais. O segundo destina-se a exibir filmes destinados principalmente às mulheres que são mães. Atualmente, o órgão oferece também cerca de 27 oficinas culturais e esportivas (capoeira, hyoga, bordado, danças e etc.). A estimativa é que, em 2015, a Casa do Lago recebera um público total de 79.970 pessoas, que frequentaram cinema, oficinas, exposições, espetáculos, dentre outros.

Os três órgãos descritos, mesmo que localizados em áreas diferentes, parecem compartilhar finalidades de natureza parecida – apesar de possuírem objetivos e práticas distintas – centrados em atividades artísticas e culturais destinadas à comunidade interna e externa à Unicamp. Em nossa análise, considerando-as em conjunto, possuem um público expressivo, colocando em contato, em grande medida, a comunidade acadêmica com a população da cidade e região de Campinas. Adotam, também, uma perspectiva dialógica no que se refere a este contato.

Porém, pode-se tecer algumas críticas: pouca integração com institutos e faculdades da Unicamp no que se refere ao ensino e à pesquisa realizada; muitas atividades são pontuais e esporádicas – não é possível valorar negativamente, de antemão, este fato, pois muitas vezes a própria natureza das atividades dão o tom desta constatação, mas ao mesmo tempo podem dificultar processos institucionais que buscam a indissociabilidade, a institucionalização e a avaliação destas práticas. Questiona-se, também, o próprio público-alvo destes órgãos, centrados, muitas vezes, na própria comunidade acadêmica – como congressos, palestras, refeições de grau. Mesmo considerando a importância destas atividades,

---

<sup>39</sup><http://www.casadolago.preac.unicamp.br/>

pode-se dizer que possuem pouco enraizamento institucional na universidade como um todo. Estas críticas também foram feitas com base em uma análise do relatório de gestão da PREAC (2009 – 2012), que parece indicar que as atividades são mais dispersas, fragmentadas e pouco integradas a outras atividades de extensão.

Diferente destes órgãos, a Coordenadoria de Assuntos Comunitários (CAC)<sup>40</sup> abriga uma série de projetos destinados à integração entre universidade e comunidade. Realiza, como os outros, oficinas artísticas e esportivas, mantém grupos de estudo de extensão, assim como diversos outros projetos e programas de extensão. Destaca-se, por exemplo, cursos pré-vestibulinhos destinados a estudantes de escola pública e de baixa renda, hortas orgânicas e a coordenação do Projeto Rondon. É sobre a tutoria da CAC que opera-se também a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Unicamp (ITCP-Unicamp).

Além destas iniciativas, que se diferenciam, em grande medida, das práticas extensionistas artísticas e culturais dos outros órgãos, a CAC também é responsável por fomentar a extensão nos institutos e faculdades da Unicamp através do lançamento e gerenciamento, junto à equipe da PREAC, de um edital institucional, o Programa de Financiamento Projetos em Extensão Comunitária (chamado de Edital PEC), e por coordenar a participação dos projetos da Unicamp no edital PROEXT (Programa de Extensão Universitária – edital do MEC/Governo Federal). Sobre os editais, tem-se o seguinte:

**Tabela 2 – 1: Número de projetos e programas de extensão aprovados e recursos destinados aos editais PEC/PREAC e PROEXT**

Ação Extensionista		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>EDITAL PEC/PREAC</b>	<b>Projetos Aprovados</b>	30	33	29	36	36	20	29	32
	<b>Recursos Financeiros (R\$ 1,00)</b>	246.029	252.484	262.484	295.357	393.440	190.554	330.789	340.116
<b>EDITAL PROEXT</b>	<b>Projetos e Programas Aprovados</b>	0	6	4	1	0	0	3	5
	<b>Recursos Financeiros (R\$ 1,00)</b>	0	235.549	269.922	149.949	0,00	0,00	Recursos não liberados pelo MEC – R\$ 0,00	

Fonte: elaboração própria com base em AEPLAN, 2016

40 [http://www.cac.preac.unicamp.br/?page\\_id=403](http://www.cac.preac.unicamp.br/?page_id=403)

Como é possível perceber, no que se refere ao PEC/PREAC, há uma média de 31 projetos aprovados por ano desde de 2008. Se admitirmos divisão equitativa entre eles, em média, temos uma média de R\$ 9.500,00 por projeto aprovado. Em termos absolutos, os anos de 2012 e 2015 foram os que mais se repassou recursos aos projetos no período considerado na tabela. Comparativamente, pode-se dizer que, se considerarmos o custo individual padrão de um curso de extensão modalidade especialização (ou seja, o valor que um indivíduo paga pelo curso que ingressa), teremos montantes parecidos em relação ao recebido, anualmente, por projeto de extensão. No que se refere ao PROEXT, percebe-se que em 2012 e 2013 não houve projetos e programas aprovados nos editais e, nos dois anos seguintes, apesar da existência destes, o MEC não liberara os recursos.

Sobre a ITCP-Unicamp, pode-se visualizar na tabela abaixo a evolução dos números de cooperativas assistidas pela incubadora:

**Tabela 2 – 2: Número de cooperativas em funcionamento e de cooperados atendidos na ITCP-Unicamp**

ITCP	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Cooperativas em funcionamento</b>	8	8	8	5	8	8	7	7
<b>Cooperados atendidos</b>	340	340	350	170	123	160	96	96

Fonte: Elaboração própria com base em AEPLAN, 2016

Percebe-se, ao visualizar-se a tabela, que o número de cooperativas mantém-se relativamente constante ao longo do tempo. Chama a atenção, entretanto, o número de cooperados atendidos, que vem decaindo quase constantemente (com exceção da sequência 2012 – 2013) ao longo do tempo considerado. Porém, se contabilizarmos o número de oficinas realizadas na ITCP-Unicamp em 2015 (417 oficinas), o número de feiras de economia solidária (18 feiras) e o público participante destas (43.385 pessoas), percebe-se um aumento das atividades em relação aos anos de 2014 e 2013 (197 oficinas, 12 feiras, 21.146 pessoas em 2014; 45 oficinas, 1 feira de economia solidária, 13.076 pessoas participantes). Em suma, no que se refere à CAC, as atividades extensionistas realizadas englobam desde cursos pré-vestibular, editais aos programas e projetos extensionistas e “extensão tecnológica” destinada a grupos cooperados e de economia solidária.

Porém, ao analisar as práticas institucionais de extensão listadas pelo Anuário Estatístico da Unicamp (AEPLAN, 2016) realizadas em 2015, percebe-se que, das 17 atividades de extensão listadas pelo anuário<sup>41</sup>, 4 encontram-se inoperantes desde 2010; 1 atividade desde 2014; e 1 desde 2015. São elas: SOS – Ação Mulher e Família (inoperante desde 2010); Programa de Gestão Estratégica em Políticas Públicas (inoperante desde 2010); Programa Alfabetização Solidária (inoperante desde 2010); Programa Comunidades Quilombolas (inoperante desde 2010); Programa de Capacitação de Pescadores Artesanais para o Manejo da Pesca (inoperante desde 2015); Projeto de Educação Socioambiental (inoperante desde 2014). Totaliza-se, assim, 6 atividades estagnadas. Essa inoperabilidade denota cerca de 37% das práticas globais de extensão. Além do mais, estas 37% podem ser classificadas como extensão comunitária, pois são dirigidas à populações ou grupos marginalizados e ao apoio à políticas públicas.

Nesse ponto, apesar da importância das atividades já realizadas de extensão comunitária, em nosso ver, este “tipo extensionista” ainda padece de problemas, principalmente no que se refere aos recursos destinados a eles, bem como a estratégias institucionais de integração dos projetos com ensino e pesquisa. Além do mais, outra crítica que se pode fazer relaciona-se com a própria avaliação (bem como os indicadores utilizados) da extensão comunitária. Nesse ponto, por exemplo, não se tem clareza, por exemplo, dos recursos destinados aos órgãos já citados, com exceção dos Editais.

Continuando nosso mapeamento descritivo acerca da extensão na Unicamp, resta ainda abordar alguns órgãos vinculados à PREAC: Rádio e TV Unicamp (RTV-Unicamp), o CONEX e a EXTECAMP. O primeiro objetiva, em termos gerais, produzir conteúdo midiático e comunicacional (rádio, vídeo, dentre outros) a fim de divulgar e estimular debates sobre questões pertinentes à universidade, sobretudo no que diz respeito aos planos culturais e científicos.

Neste ponto, em grande medida, voltamos às concepções de extensão elencadas anteriormente à exposição da história da PREAC. Isso demonstra, como vimos no capítulo anterior, que convive-se, nas universidades, diversas práticas e concepções extensionistas que,

---

41 Estas atividades se referem aos órgãos já citados, a Extecamp, RTV-Unicamp, CONEX, eventos e palestras acadêmicas realizadas pela reitoria, dentre outras atividades de maior porte desvinculadas de órgãos em específico.

por vezes, se misturam ou se antagonizam. No caso da pró-reitoria, estes últimos dois órgãos destoam, em grande medida, das práticas analisadas até agora.

Assim, ao Conselho de Extensão “compete manifestar-se sobre os assuntos que envolvam atividades de extensão, como abertura de área de prestação de serviços de pequena monta e, em especial, sobre o mérito dos cursos de extensão”<sup>42</sup>. Em outras palavras, este conselho não possui caráter deliberativo, mas consultivo, dando pareceres favoráveis ou contrários às propostas de cursos de extensão e de prestação de serviços de pequena monta. Segundo sua norma constituinte (Portaria GR-088/1994), o CONEX é composto pelos seguintes membros: Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários (presidente do conselho); Pró-Reitor de Pesquisa; Pró-Reitor de Pós-Graduação; Pró-Reitor de Graduação; Diretor da Escola de Extensão (vice-presidente do conselho); Coordenador da Coordenadoria de Centros e Núcleos da Unicamp; Coordenador de Extensão de cada um dos Institutos e Faculdades; um representante de cada um dos Colégios Técnicos.

Não temos como precisar, ao longo do tempo, o número de convênios e contratos que passam pelo julgo do CONEX pois, a partir de 2014, o conselho fica responsável apenas por dar parecer a contratos de prestação de serviços de pequena monta, diferente dos anos anteriores em que esta distinção - “pequena monta” - não era feita. De qualquer forma, em 2012, o CONEX deu parecer a cerca de 418 convênios realizados nos institutos, faculdades e demais órgãos da Unicamp (Hospital das Clínicas, centros e núcleos de pesquisa, e etc.), sejam com outras entidades acadêmicas, órgãos externos públicos e entidades privadas. Em 2013, por exemplo, foram analisados cerca de 458 propostas de convênios<sup>43</sup>. Sobre a EXTECAMP e os cursos, abordá-los-emos com mais profundidade no tópico seguinte deste capítulo, pois são o objeto de nosso estudo.

A exposição das atribuições do CONEX, bem como a questão dos convênios com entidades externas à Unicamp, desperta a curiosidade em relação aos recursos externos recebidos pela universidade. A tabela a seguir, assim, dá conta de clarificar esta questão:

---

42 <http://www.conex.preac.unicamp.br/>

43 Não há dados referentes à 2014 e 2015 sobre prestação de serviços de pequena monta analisados pelo CONEX. Na verdade, a AEPLAN, 2016 computou de forma integrada o número de cursos de extensão e o número de contratos de prestação de serviços de pequena monta analisar pelo conselho.



**Tabela 2 – 3: Recursos captados pela Unicamp através de contratos, convênios e financiamento de pesquisas por parte de agências de fomento**

Origem do Recurso	Valor por ano (R\$ 1,00)			
	2012	2013	2014	2015
Administração Pública Federal	5.440.740	10.192.481	21.149.455	12.681.640
Administração Pública Estadual	24.176.019	9.590.880	3.262.279	6.300.936
Administração Pública Municipal	3.934.399	1.838.667	2.183.808	3.357.738
Empresas Públicas Federais	36.227.090	20.865.175	16.520.889	13.666.050
Empresas Públicas Estaduais	1.540.182	841.433	117.842	-
Empresas Públicas Municipais	114.082	213.197	168.453	232.900
Instituições Internacionais	3.583.598	4.830.973	3.751.696	4.958.198
Empresa Privada	20.254.529	27.308.265	31.826.285	29.287.240
Serviços Eventuais	12.225.359	12.175.880	13.224.474	13.671.307
Cursos de Extensão	15.971.143	17.028.354	16.282.520	17.873.810
Sistema Único de Saúde (SUS)	176.442.782	209.605.444	215.574.789	219.311.235
CAPES	75.904.684	65.321.943	68.716.790	69.252.080
FAPESP	136.409.468	152.324.842	164.812.285	155.826.175
FINEP	6.210.422	8.847.210	8.671.547	5.829.740
CNPq	70.069.626	79.396.807	94.694.422	75.952.439
Vestibulares	10.076.869	11.848.225	10.891.103	13.558.764
Eventos	2.260.160	1.762.575	1.396.395	2.001.286
Vendas de Materiais	2.467.637	2.319.436	2.615.523	2.489.931
Receitas Diversas	769.905	4.623.316	4.408.597	4.332.080
<b>Total</b>	<b>604.078.694</b>	<b>640.935.103</b>	<b>680.269.152</b>	<b>650.583.549</b>

Fonte: elaboração própria com base em AEPLAN, 2016; 2015; 2014

Como é possível notar, as maiores fontes de recursos externos provêm das próprias agências de fomento à pesquisa, sejam elas estaduais ou federais. Além do mais, o responsável pelo maior montante do repasse é o próprio SUS, visto que a Unicamp possui um hospital em suas dependências que realiza atendimento médico à comunidade. Em relação as empresas privadas, os recursos provenientes estão por volta de trinta milhões de reais, provenientes de convênios, contratos de pesquisa e prestação de serviços.

Sobre os cursos de extensão, percebe-se um montante de arrecadação de aproximadamente dezoito milhões de reais. Faz parte do rol de relações entre a Unicamp e

segmentos sociais externos, também, os contratos de prestação de serviço, convênios, assessorias e etc., entre a universidade e o setor público em geral (empresas e administração pública dos diferentes níveis federativos). Fato interessante a ser constatado, a título de curiosidade e registro histórico contextual, é que a universidade entrou em déficit orçamentário em 2016 e, por conta disso, precisou elaborar um plano de contingência financeira<sup>44</sup>.

Em termos orçamentários, a Unicamp conta com um repasse por parte do governo estadual – proveniente de uma quota retirada da arrecadação do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) – da ordem de R\$ 2,3 bilhões de reais em 2015, valor próximo à dotação empenhada em 2014 e cerca de meio milhão de reais a mais do que o empenho realizado nos anos de 2013 e 2012 (AEPLAN, 2014). Porém, a estes montantes repassados é preciso somar a arrecadação própria de receita financeira, que em 2015 figurou-se em torno de R\$ 168.272.858,00 reais; e o recebimento de recursos extraorçamentários na ordem de R\$ 650.583.549,00 reais em 2015. Ao todo, ainda no que se refere ao ano aqui considerado, a Unicamp possuiu um orçamento total de, aproximadamente, 2,9 bilhões de reais (AEPLAN, 2016).

Ainda no que se refere à captação de recursos externos, tem-se a questão da produção e licenciamento de patentes na universidade. Do estudo de Amadei e Torkomian (2009) sobre o desempenho de universidades na produção de patentes, percebe-se que, historicamente, a Unicamp figura-se como a universidade que mais deposita patentes dentre as universidades brasileiras, com cerca de 60% do total destas considerando-se o período entre 1995 – 2006. Porém, do total, 19% seriam depositadas com outras instituições e, deste percentual, 73% seriam em parceria com outras instituições públicas de pesquisa e agências de fomento, 23% com empresas e 4% com pessoa física.

Atualmente, no que se refere ao número de patentes, em 2015, a universidade apresentou um total de 62 patentes requeridas, 13 licenciadas e 35 concedidas (AEPLAN, 2016). Porém, há um acúmulo de 984 patentes no portfólio da universidade a espera de licenciamento. Além do mais, apesar de tudo, o volume de royalties captados com estes licenciamentos é de 1,9 milhão de reais, valor menor, por exemplo, do que a própria

---

<sup>44</sup><http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/04/29/unicamp-anuncia-medidas-de-contencao-para-enfrentar-economia-em-queda>

arrecadação de recursos provenientes de vendas de materiais ou realização de eventos<sup>45</sup>. A organização responsável pelo estímulo e gerenciamento desta questão, na Unicamp, é a Agência de Inovação (INOVA), cuja atuação também se dá no estímulo do empreendedorismo, na atração de empresas para licenciamento, dentre outro<sup>46</sup>. Inclusive, no que se refere à INOVA, seu diretor é considerado pela PREAC como um Coordenador de Extensão da Unicamp.

Neste momento, convém sumarizar nosso mapeamento. Vimos, no começo, com o Estatuto da Unicamp, que o ideal extensionista presente no documento se aproxima das concepções de prestação de serviços e de transmissão, repasse e divulgação de conhecimento científico. Vimos, também, que esta concepção esteve presente no próprio “projeto de Unicamp”, uma universidade destinada a realização de pesquisa científica e tecnológica e formação de mão de obra técnica capacitada a atender demandas diversas – principalmente as relacionadas ao setor produtivo e de serviços.

Vimos, também, que há diversas práticas que fogem a estas concepções. A Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, por exemplo, mostra conexão com os conceitos de extensão mais próximos à questão da processualidade e dialogicidade das práticas, da indissociabilidade e da extensão comunitária. De forma direta, admite adotar o conceito extensionista elaborado pelo Forproex. Dentro dela, porém, há diversos órgãos. Vimos, assim, que a maioria deles centram-se em práticas culturais, artísticas e de realização de eventos, seja com a missão de realizar integração e inclusão social ou como oferecer opções culturais e de lazer a comunidade universitária e externa. Há, também, práticas de extensão comunitárias diversas, como a ITCP, cursos pré-vestibulares.

A PREAC abriga, ainda, duas atividades de extensão autofinanciadas (CONEX e EXTECAMP). Através desta discussão, em um terceiro momento, vimos também os recursos externos captados pela Unicamp, bem como a questão das patentes. Neste ponto, retornamos à concepção de extensão presente no Estatuto da Unicamp: uma universidade voltada a prestação de serviços e formação técnica-profissional. Não temos condições de avaliar, através deste mapeamento superficial, em termos de indicadores quantitativos e qualitativos, que tipo de concepção de extensão predomina e é mais praticada na Unicamp. Arriscaríamos a hipótese de que, apesar da importância das atividades comunitárias, a prestação de serviços e

---

45Fonte: <http://www.inova.unicamp.br/sobre-a-inova/indicadores/>

46Fonte: <http://www.inova.unicamp.br/sobre-a-inova/>

os cursos de extensão seriam as práticas extensionistas mais “enraizadas” no todo acadêmico (principalmente nos institutos e faculdades). Sobre a concepção de extensão, também arriscamos a hipótese de que duas delas estão mais presentes no tecido acadêmico: prestação de serviços e divulgação e repasse de conhecimento científico.

Como exemplo, podemos citar a análise feita com base nos sites institucionais dos Institutos e Faculdades da Unicamp (nas abas destinadas à extensão) acerca das práticas e concepções extensionistas expostas nestes. Das 24 unidades consultadas, 23 deles fazem menção à modalidade Cursos de Extensão e, em alguns casos, estes aparecem com grande destaque; cerca de 15 unidades também manifestava a extensão como prestação de serviços (incluindo-se convênios, contratos e interação com empresas); 7 Institutos e Faculdades mencionaram extensão como realização de eventos; 5 unidades colocam a extensão enquanto desenvolvimento de inovação tecnológica e patente; 5 delas mencionam aspectos relativos a integração com população e comunidade, bem como compromisso social da universidade; destes, 4 Institutos e Faculdades reconhecem o conceito de extensão do Forproex e 4 mencionam diretrizes da PREAC (Faculdade de Odontologia de Piracicaba, Instituto de Física Gleb Wataghin, Instituto de Economia e de Biologia); por fim, 3 deles consideram a extensão, também, como assistência à população (assistência em saúde e esporte).

Percebe-se, assim, prevalência da extensão entendida como oferta de cursos e prestação de serviços. Encontramos, também, concepções extensionistas relativas a realização de eventos, desenvolvimento de patentes e inovação, bem como assistência à população. Sobre as diretrizes da PREAC e o conceito do FORPROEX, apenas 4 unidades explicitaram diretamente levar em consideração estas diretrizes. Convém ressaltar, no entanto, que estas concepções e práticas encontram-se misturadas entre os Institutos e Faculdades da Unicamp, conforme consta no Apêndice A. Em outras palavras, não encontramos unidades que apresentavam apenas uma percepção/atividade acerca da extensão. Ressalta-se, também, que esta fonte de informação não revela a extensão efetivamente praticada nos Institutos e Faculdades, pois algumas atividades podem não constar em seus sites, mas indica, em alguma medida, de que forma a instituição expõe o que considera como extensão.

Para tentar corroborar com esta análise, empreendemos também a leitura dos Regimentos Internos dos Institutos e Faculdades da Unicamp, que regulam sua organização didática, científica, extensionista e administrativa. Dos 17 Regimentos analisados (não

encontramos todos os Regimentos, que deveriam totalizar 24 documentos), todos eles consideraram os cursos de extensão enquanto prática; todos os 17 também conceberam a integração entre ensino, pesquisa e extensão como norte de atuação das unidades; 13 regimentos manifestaram a extensão enquanto prestação de serviços; 5 documentos mencionaram aspectos relativos a integração entre população e universidade, compromisso social e projetos e programas de extensão destinados à população; 2 regimentos consideraram extensão enquanto prática de assistência; 2 documentos mencionaram extensão enquanto realização de eventos. Assim como ressaltamos, estas concepções aparecem de forma misturada nos Regimentos Internos. Percebe-se, assim como a análise dos sites institucionais das unidades, forte presença da extensão enquanto curso e prestação de serviços, bem como a questão da indissociabilidade.

Para além desta questão, pode-se mapear a inserção institucional da Extensão Universitária pela forma com que se integra com o ensino e a pesquisa. Ainda que nosso levantamento tenha sido superficial, gostaríamos de expor alguns “descritores” produzidos:

0 menção à Extensão Universitária e/ou Comunitária no Regimento Geral de Graduação – Pouca Integração com Graduação;

0 menção à Extensão na fórmula que calcula o rendimento geral do aluno (Coeficiente de Rendimento – CR) – Extensão não é contabilizada na avaliação do estudante;

0 categoria/indicador sobre extensão na Plataforma Somos Unicamp – Universidade não considera a extensão em seus principais indicadores de desempenho;

2 menções sobre Extensão Universitária no Regimento Geral da Pós-Graduação da Unicamp (ambas autorizando professores colaboradores e visitantes a desenvolverem extensão) - pouca integração com pesquisa;

0 consideração à Extensão na avaliação do conceito de alunos de pós-graduação – pouca integração com pesquisa;

0 menção à Extensão nos regulamentos de pós-graduação dos programas de pós da Unicamp de 2016 – pouca integração com pesquisa;

7 menções à Extensão nos catálogos de todos os cursos de pós-graduação (2015) - pouca integração com pesquisa;

2 menções à Extensão no Regulamento do Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa do pessoal docente da Universidade Estadual de Campinas, que regulamenta as atividades do docente na Unicamp: atividades de extensão serão contabilizadas na admissão do docente; docente pode dar cursos de extensão e receber remuneração extra);

1 menção à Extensão na Deliberação CONSU-A-027/2014, que dispõe sobre a promoção vertical da carreira docente - todos os níveis - na Unicamp. Para avaliação, a regra seria considerar as atividades de ensino, pesquisa e extensão (art.7). Porém, contraditoriamente, o mesmo documento apresenta a seguinte citação: “mediante requerimento dirigido ao Conselho de Departamento ou órgão similar, indicando o nível que está pleiteando, acompanhado de curriculum vitae et studiorum e memorial circunstanciado, contemplando o conjunto das atividades de ensino, pesquisa, prestação de serviços e administração, destacando aquelas desenvolvidas após a obtenção do seu último título acadêmico ou última reclassificação por promoção por mérito” (art.2). Porém, cada unidade tem seu próprio critério;

De 30 editais para Professor Doutor realizados nos institutos e faculdades da Unicamp, escolhidos aleatoriamente dentre os finalizados no ano de 2016, 17 (56% dos editais analisados) não apresentaram nenhuma menção à extensão como um dos critérios de seleção. Destes 13 editais que mencionam a extensão, 12 a incluíram no Plano de Trabalho, documento que o docente deve entregar com a previsão das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão que pretende realizar. Nesse ponto, a citação ocorre de forma vaga e genérica. Em 1 caso, apenas, houve maior especificação acerca das atividades de extensão que o docente deveria realizar em determinadas disciplinas. Em outra categoria de título, a de Professor Titular, dos 30 editais analisados – com o mesmo critério de atualidade e aleatoriedade da amostra – nenhum deles (0 edital) mencionou a extensão como um dos critérios a ser considerado, o contrário do ensino e da pesquisa. Já na categoria de Livre Docente, de 12 editais analisados, 0 incorporam a extensão em seus critérios objetivos (mas fazem com a pesquisa e ensino). Cabe destacar que as unidades da Unicamp possuem autonomia, neste ponto, para elaborar seus critérios.

0 categoria dos “indicadores de desempenho” no relatório de gestão da AEPLAN 2016.

Por “menções a extensão”, consideramos as citações que os documentos analisados fazem à extensão. Excluimos, de nossa análise, as expressões que, por ventura, aparecessem nos títulos de sessão. Ainda que estes descritores sejam superficiais, gostaríamos de chamar a atenção à fragilidade que a função extensão ainda possui na Unicamp,

principalmente no que se refere à integração institucional com o ensino e a pesquisa. Assim, quando citado nos regulamentos e catálogos de graduação e pós-graduação, por exemplo, a extensão aparece de forma genérica e imprecisa. No caso das avaliações de desempenho, cada instituto pode elaborar critérios próprios (e, nesse ponto, não conseguimos avançar neste tipo de descritor). Porém, os regimentos gerais que normatizam as atividades de ensino de graduação e pós-graduação não consideram a extensão como fator importante para avaliação do estudante. A mesma coisa acontece nos regimentos gerais sobre avaliação e critérios de promoção de carreira docente. Apesar dos institutos e faculdades possuírem autonomia para elaborar seus próprios critérios, as normas gerais pouco consideram a extensão e, quando o fazem, a fazem como oferta de cursos e prestação e serviços.

Ressaltamos, também, a dificuldade de se encontrar indicadores e avaliações no que se refere à extensão, ao contrário da pesquisa e do ensino. De forma geral, e diferente das duas funções citadas, a extensão frequentemente aparece nos documentos e normas de forma genérica e pontual. Na verdade, como vimos no capítulo anterior, a extensão enfrenta estes problemas em contexto nacional, principalmente no que se refere à sua institucionalização e avaliação. Por isso, não se pode individualizar a análise. Claro que, também, a metodologia utilizada buscou mapear e descrever a extensão na Unicamp, realizando análises quando possível. Para que se compreenda melhor esta questão, é preciso estudar as ações de forma mais profunda, como nos propomos aqui em relação aos cursos de extensão. Dessa forma, a partir de agora, iremos nos concentrar nesta modalidade extensionista em específico.

## **2.2 FOCALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO: DESCRIÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS CURSOS DE EXTENSÃO DA UNICAMP**

O tópico anterior procurou argumentar, em relação aos cursos de extensão, que este tipo extensionista esteve presente desde as origens – e no próprio projeto inicial – da Unicamp, tendo grande evidência em seu próprio Estatuto. Isso por que, em alguma medida, atender demandas de formação técnica e continuada do setor produtivo local seria um dos objetivos da constituição da Universidade. É claro que, com o passar do tempo, esta modalidade foi se expandindo e se diversificando, tanto no que se refere à forma, conteúdos e

objetivos dos cursos. Hoje, parecem ser bastante enraizados nos institutos da Unicamp, sendo uma das modalidades mais presentes nas atividades de extensão destas unidades.

Nesse sentido, o objetivo deste tópico é caracterizar a modalidade Cursos de Extensão no que se refere à sua trajetória normativa e institucional. Assim, neste tópico, descreveremos e analisaremos detalhadamente esta prática extensionista, procurando compreender sua evolução após a criação da Escola de Extensão em 1989. Dentro deste objetivo mais geral, buscou-se também caracterizar a própria EXTECAMP do ponto de vista administrativo e institucional, bem como observar aspectos relacionados à sua atuação ao longo do tempo.

Metodologicamente, identificou-se as diversas normas que, desde 1989, regulam e caracterizam as diferentes modalidades de cursos de extensão, bem como os aspectos relacionados à inserção institucional e processual destes na universidade, colocando-as em ordem cronológica; analisou-se, também, as regulamentações que incidem sobre a EXTECAMP e sobre diversos outros aspectos concernentes aos cursos de extensão. Em um segundo momento, especificamente no que se refere a atuação da Escola de Extensão, analisou-se as principais práticas empreendidas pela Escola ao longo do tempo, seus projetos, iniciativas, discursos de legitimação no que se refere aos cursos de extensão, motivações, dentre outros aspectos. Como fonte, utilizou-se os Relatórios de Gestão publicados anualmente, o site institucional deste órgão extensionista, bem como notícias e materiais gráficos sobre a Escola e os cursos. Em outras palavras, mobilizou-se as seguintes perguntas: como a escola se engaja na promoção dos cursos? Qual sua participação nas instâncias deliberativas da Unicamp? Como ela legitima suas práticas? Quais atores ou segmentos sociais a escola mais considera? Como ela avalia os cursos e sua “clientela”? Como ela descreve o impacto dos cursos na sociedade e na própria Unicamp?

Como dissemos na introdução do capítulo, este tópico busca debater as seguintes dimensões analíticas: quem faz a extensão; quais atividades materializam a extensão praticada e como são realizadas; a quem se destina a atividade extensionista; porque se faz a extensão; como as atividades são legitimadas socialmente e dentro da universidade.

Podemos destacar, de antemão, considerando que a trajetória dos cursos foi marcada por muitas mudanças ao longo do tempo, e como há 6 modalidades diferentes, gostaríamos de resumir, agora, como se configuram atualmente (2016):



- 1) **Cursos de Extensão:** tem carga mínima de 30 horas-aula, não computados os tempos fora da sala de aula. Podem alcançar diferentes públicos e a empresas públicas e privadas. Se classificam como: I) Cursos Livres; II) Cursos em nível de 1º e 2º Graus; III) Cursos em nível universitário;
- 2) **Cursos de Especialização Técnica em Nível de 2º Grau:** com carga mínima de 360 horas-aula, destinam-se a graduados em cursos técnicos e tem por objetivo preparar especialistas em setores restritos das atividades profissionais;
- 3) **Cursos de Atualização Universitária:** com carga horária mínima de 180 horas-aula, destinados a graduados em curso superior e com o objetivo de atualizar e melhorar as técnicas e conhecimentos de trabalho em determinada área;
- 4) **Cursos de Difusão:** tem carga mínima de 1 hora-aula e são destinados a divulgar assuntos culturais e conhecimentos técnicas de trabalho em geral.
- 5) **Cursos de Especialização e aperfeiçoamento, modalidade extensão universitária:** são destinados a graduados e objetivam preparar especialistas em setores restritos de atividades profissionais e acadêmicas e atualizar e melhorar os conhecimentos e técnicas de trabalho. Os cursos de especialização tem carga mínima de 360 horas-aula e os de aperfeiçoamento de 180 horas-aula. Tais cursos têm ampla aceitação pelo mercado e atendem aos requisitos da resolução CES/CNE nº 01 de 08/06/2007, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação Lato Sensu. Apesar disso, estes cursos não são reconhecidos oficialmente como tal.

Estes cursos podem ser múltiplos (compostos de diversas disciplinas) e simples (compostos por uma disciplina), abrindo a possibilidade de se propor e cursos apenas disciplinas isoladas. Os de especialização não são considerados como Lato Sensu, apesar de assemelharem-se a este tipo de pós-graduação, diferenciando-se basicamente no que se refere aos procedimentos de avaliação e certificação do aluno. Esta questão será melhor explicada posteriormente.

Todos os tipos de cursos se iniciam sob a elaboração de uma proposta por parte de um docente de alguma unidade de pesquisa, ensino e extensão da Unicamp. Como veremos

adiante, para cada tipo há exigências específicas em relação a seu projeto de proposição. Porém, a vida processual destes cursos segue uma trajetória básica comum: sob iniciativa de um docente, propõe-se um curso de extensão. Há regras e procedimentos pré-definidos para isto, muito por conta da atuação da EXTECAMP e pelas normativas criadas ao longo do tempo. Depois, os colegiados internos de cada unidade submetem estes a um processo de aprovação – geralmente as propostas passam pela Comissão de Extensão e depois pela Congregação das unidades.

Uma vez aprovadas internamente, estas propostas passam, sob o auxílio administrativo da EXTECAMP, ao Conselho de Extensão (CONEX), responsável pelo parecer favorável ou contrário à proposta. Este parecer, assim como a proposta em si, vão à Deliberação da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), instância ligada ao Conselho de Extensão (CONSU) da Unicamp. Uma vez aprovada, cabe à EXTECAMP e a secretaria de extensão das unidades realizar a divulgação e, se o curso for bem sucedido em atrair o número de mínimo de alunos previsto no projeto inicial, segue-se com a matrícula e cadastro dos estudantes, bem como a administração e certificação dos cursos. A única exceção a este processo são os cursos de difusão, que apenas precisam passar pela aprovação da Congregação da unidade para que sejam postos em divulgação.

Porém, para se chegar neste estado atual, esta modalidade extensionista foi sendo construída e modificada ao longo do tempo. No que nos interessa, seguindo o objetivo proposto a este tópico, vamos traçar a trajetória normativa e institucional dos cursos de extensão para melhor compreendê-los e analisá-los.

Do tópico anterior, vimos que os cursos de extensão são anteriores à criação da Escola de Extensão. Alguns cursos começam a ser ofertados em 1968, pelo Departamento de Planejamento Econômico e Social (DEPES), primeira unidade de ensino, pesquisa e extensão do que viria a ser o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Tais cursos, ministrados com parceria da CEPAL, dedicaram-se a capacitar profissionais de empresas em aspectos referentes ao planejamento econômico. Na esteira deste projeto, criou-se o Centro Técnico Econômico de Assessoria Empresarial (CTAE), responsável pela qualificação de técnicos de bancos de desenvolvimento estaduais e pela graduação de consultores industriais através de cursos de especialização, assim como cursos que objetivavam a capacitação de diversos gestores e técnicos dirigentes para empresas.

Além do mais, os cursos de extensão estavam previstos no próprio Estatuto da Unicamp, enquanto prática extensionista pautada pela projeção da função ensino e destinada à capacitação técnica e à divulgação científica. Contextualmente, a universidade recém-instalada objetivava conectar-se ao setor produtivo local, utilizando-se os cursos de extensão como uma das formas de ofertar serviços de capacitação.

Porém, pode-se dizer que, ao longo do tempo, as ofertas de cursos de extensão realizadas por docentes de diversos Institutos, Faculdades, Centros e Núcleos de pesquisa da universidade foram se expandindo e se diversificando (SEBINELLI, 2004). Ao mesmo tempo, em um âmbito mais geral, percebeu-se a necessidade de avançar na institucionalização da extensão universitária na Unicamp, o que resultou na criação da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PREAC) em 1986. No bojo deste processo, esta pró-reitoria passou a responsabilizar-se administrativamente pelos cursos de extensão (SEBINELLI, 2004).

No entanto, como a gama de órgãos que compunham a PREAC era demasiado extensa, e as práticas de extensão começavam a se diversificar continuamente, esta Pró-Reitoria precisou ser reestruturada, reduzindo a quantidade de órgãos sob sua tutela. Concomitantemente, os cursos de extensão, já praticados descentralizadamente por algumas unidades, ainda não eram objeto de controle administrativo e político na Unicamp (SEBINELLI, 2004).

Nesse sentido, o cenário de expansão dos cursos e a falta de capacidade em administrá-los levou a um processo interno de definição de regras e critérios mais específicos para o oferecimento deste tipo de extensão. Nesse bojo, em 1989, o então reitor da Unicamp, Prof. Paulo Renato Costa Souza, realizou uma série de ações para centralizar a administração dos cursos, criando a Escola de Extensão da Unicamp. Assim, surgia a EXTECAMP, criada pela Deliberação CONSU-A-027, em 1989, na gestão do Reitor Paulo Renato Costa Souza. Seu regimento interno surgiu meses após o ato criador e foi oficializada pela Deliberação CONSU-A-041/1989. O órgão nasceu, como já vimos, como órgão subordinado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PREAC) e tinha como objetivos:

- I – Coordenar amplamente todo o conjunto dos Cursos de Extensão da UNICAMP, incumbindo-se, inclusive, da operacionalização dos cursos implantados; II - Supervisionar e acompanhar os processos de realização dos Cursos de Extensão; III - Organizar e promover o oferecimento de Cursos de Extensão uni e pluridisciplinares propostos pelas diferentes Unidades; IV - Instalar, organizar, manter e administrar um sistema de informações sobre os Cursos de Extensão, bem como editar regularmente o Catálogo dos Cursos de Extensão; V - Propor à

aprovação das instâncias competentes as normas operacionais para o oferecimento de Cursos de extensão e para a fixação de taxas a eles referentes; VI - Coordenar a administração da parte que lhe couber dos recursos captados através do oferecimento de Cursos de Extensão e dá outras fontes eventuais de financiamento e fomento (UNICAMP, Deliberação CONSU-A-041, 1989)

Em primeiro lugar, é interessante notar que a criação da escola vêm para regular um processo de oferta de cursos já existentes e, nesse sentido. Com efeito, pode-se dizer que a prática levou à regulação. Isso porque, por exemplo, convênios e cursos eram realizados sem controles administrativos e normativas bem definidas. A própria cobrança por estes serviços, por exemplo, já era prática realizada, mas sem regulação no que se refere aos cursos.

Assim, a escola foi criada com a responsabilidade de coordenar e operacionalizar os cursos ofertados pelas unidades e institutos da Unicamp. Tinha como objetivo supervisionar a execução, organizar e promover os cursos que, por sua vez, seriam ministrados pelos docentes das unidades de ensino e pesquisa da Unicamp ou por docentes, pesquisadores e especialistas de outras instituições. Nesse sentido, percebe-se que a criação da EXTECAMP foi uma iniciativa de centralizar administrativamente as atividades já existentes para que a universidade tivesse as condições necessárias de potencializar a expansão do número de cursos e, ao mesmo tempo, ter controle sobre eles. Nesse ponto, percebeu-se que esta modalidade possuía alto grau de heterogeneidade e precisaria responder, de forma flexível, as demandas do mercado. Em suma, devido a expansão desta modalidade, necessitava-se de alguma instância ou órgão administrativo que desse conta de regularizá-las, administrá-las, sistematizá-las e mensurar a evolução e demais aspectos quantitativos desta modalidade.

Delineia-se, de maneira geral, os atores responsáveis por elaborar, administrar e executar esta modalidade extensionista. Em primeiro lugar, os próprios docentes, responsáveis pela elaboração das propostas. A EXTECAMP, por sua vez, é o ator que gerencia este processo, em conjunto às próprias secretarias de extensão das unidades da Unicamp. É claro que, como veremos mais adiante, este processo passa por algumas instâncias e colegiados que aprovam ou não as propostas de cursos.

Voltando à história da EXTECAMP, a escola teve sua primeira diretoria sob responsabilidade do Prof. Dr. Carlos A. S. Lima, físico, no período entre 1989 e 1990. Neste período, definiram-se os primeiros procedimentos e formulários para a proposição de

propostas de cursos, servindo de base para a trajetória normativa que se verá a seguir (SEBINELLI, 2004).

A segunda diretoria esteve sob responsabilidade da Profa. Dra. Irenilza de Alencar, docente da Faculdade de Engenharia Agrícola, que assume o posto de 1991 a 1994. Neste período, principalmente, houve dois esforços que tiveram rebatimento importante nos próximos passos da escola: a reunião dos coordenadores de extensão de algumas unidades, que na época era um cargo informal e não obrigatório, junto à EXTECAMP para discutir aspectos relacionados aos cursos de extensão. Destes encontros, resultou a criação do Conselho de Extensão (CONEX), instância cujo objetivo seria – e ainda é – manifestar-se diante das propostas de cursos, convênios, parcerias e projetos. Além do mais, nesta gestão, ocorreram os primeiros esforços de sistematização e informatização administrativa, inclusive no que se refere aos dados dos cursos (SEBINELLI, 2004). Frisa-se, no que se refere ao Conselho, que ele passa a pertencer ao processo de aprovação de uma proposta de curso através de pareceres favoráveis ou contrários a elas.

Porém, antes de caracterizar os cursos, convém definir o que se considerava enquanto curso de extensão: “toda atividade de ensino acadêmico, técnico, cultural e artístico não capitulada no âmbito regulamentado de ensino de graduação e pós-graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* da Unicamp” (UNICAMP, Deliberação CONSU-A-041, 1989). A definição, nesse sentido, opera seu significado por exclusão e não pela construção de uma nova conceituação inerente à característica dos cursos (SEBINELLI, 2004).

Este fato remonta, em nossa análise, ao próprio Estatuto da Unicamp, que considerava os cursos de extensão mais como uma projeção da função ensino. E, se é assim, qualquer iniciativa de formação que escapasse da formação de graduação e pós-graduação tradicionais oferecidas pela universidade poderiam encaixar-se enquanto “cursos de extensão”. É claro que, como estamos procurando argumentar ao longo do capítulo, as práticas de cursos de extensão ocorriam desde os primórdios da universidade e se diversificou ao longo do tempo. Nesse sentido, qualquer definição mais estreita poderia excluir uma gama de práticas já existentes e delimitar a possibilidade de criação de novas modalidades futuramente. Prevalece-se, assim, uma concepção mais pragmática de extensão, que possui pouca reflexão ou embasamento teórico em sua constituição.

Nesse ponto, é possível explorar com mais profundidade os tipos de cursos de extensão que se encaixavam dentro desta definição: cursos de extensão (que são formados por uma disciplina isolada de extensão); cursos de treinamento, especialização e aperfeiçoamento, incluindo-se os cursos Lato Sensu, que compreendem conjuntos específicos de disciplinas de extensão; jornadas, oficinas e equivalentes, que se caracterizam por programas de curta duração que visam disseminar conteúdo pré-definido por especialistas (UNICAMP, Deliberação CONSU-A-041, 1989). Dentro desta gama de possibilidades, os cursos poderiam ser livres (sem pré-requisito de formação), de nível técnico de 1º e 2º grau, de nível universitário de graduação e de pós-graduação.

Em 1999, o regimento interno da escola foi alterado. Nesse sentido, tanto os objetivos da escola quanto a própria definição desta modalidade de extensão mudaram. No que se refere aos objetivos, inclui-se a responsabilidade relativa à sistematização de informações referentes aos cursos de extensão e a busca por oferecer condições para ampliação do alcance dos cursos através da previsão de condições de acesso a candidatos sem condição de pagar as mensalidades. A nova redação, vigente até os dias de hoje:

I - coordenar amplamente todo o conjunto dos cursos de extensão da Unicamp, incumbindo-se da operacionalização dos cursos implantados; II - supervisionar e acompanhar os processos de divulgação e realização de cursos de extensão; III - organizar e promover o oferecimento de cursos de extensão uni e pluridisciplinares; IV - instalar, organizar, manter e administrar um sistema de informações sobre os cursos de extensão, publicando seu catálogo; V - propor para aprovação das instâncias competentes as normas operacionais para o oferecimento de cursos de extensão, inclusive no que concerne à fixação de taxas; VI - receber, analisar e consolidar informações relativas aos recursos captados através do oferecimento de cursos de extensão, inclusive quando obtidos por fonte eventual de financiamento e fomento; VII - coordenar a administração da parte que lhe couber dos recursos captados através do oferecimento de cursos de extensão; VIII - buscar a ampliação do alcance de seus cursos, em particular, prevendo condições de acesso para candidatos que não possam pagar as taxas eventualmente fixadas (UNICAMP, Deliberação CONSU-A-002, 1999)

No que se refere a definição do que seria um curso de extensão, o novo regimento não alterou a essência da caracterização: “toda atividade de ensino acadêmico, técnico, cultural ou artístico, não capitulada no âmbito regulamentar de ensino de graduação e da pós-graduação stricto sensu da Unicamp” (UNICAMP, Deliberação CONSU-A-002, 1999). Convém, destacar, assim, que esta definição se modifica em relação à anterior por excluir a categoria “Lato Sensu” da gama de possibilidades de exclusão originalmente definidas. Atualmente, esta definição ainda opera enquanto definidora do que é um curso de extensão.

A exclusão da categoria Lato Sensu da gama de cursos de extensão se deu pela necessidade de diferenciar três categorias: cursos de pós-graduação Lato Sensu, Stricto Sensu e os Cursos de Extensão Modalidade Especialização. Inicialmente, pensou-se ser adequado colocar os cursos Lato Sensu sob a égide das regulações relativas aos cursos de extensão. Porém, com o passar do tempo, percebeu-se que estes dois tipos de cursos demandavam tempo de tramitação diferente e seguiam normativas diferentes, já que os responsáveis por debater a normatização dos cursos de extensão (CONEX e EXTECAMP) identificavam a necessidade de tornar estes cursos mais ágeis, flexíveis e úteis ao mercado de trabalho e às empresas.

Dessa forma, o processo de tramitação de um curso Lato, por demandar uma série de ajustes em relação às legislações estaduais e nacionais<sup>47</sup>, não atenderiam a necessidade de flexibilização e agilidade desejada (SEBINELLI, 2004). Além do mais, achou-se mais adequado incluir esta modalidade no rol da pós-graduação e não da extensão. Ainda hoje (2016), os cursos de extensão modalidade especialização não tem validação oficial como pós-graduação e não precisam seguir as legislações relativas ao Lato Sensu, principalmente a resolução CES/CNE nº 01 de 08/06/2007, que estabelece normas para o funcionamento destes tipos e curso. Mesmo assim, os Cursos de Extensão Modalidade Especialização seguem o mesmo padrão preconizado pela resolução, principalmente no que se refere à carga horária e estruturação acadêmico-pedagógica.

Apesar disso, segundo o site institucional da EXTECAMP, a desvinculação do título de pós-graduação Lato Sensu dos cursos de especialização modalidade extensão não prejudicou o sucesso e reconhecimento destes. Pelo contrário, por contar com reconhecimento por parte do mercado de trabalho e ser mais flexível do que uma pós-graduação, os cursos de especialização figuram-se como uma das modalidades mais ofertadas e procuradas.

Voltando à questão da definição do que seriam “cursos de extensão”, cabe a mesma análise feita em relação à conceituação dada pela norma de 1989: definição baseada em exclusão de possibilidades; projeção da função ensino; carácter pragmático, flexível e abrangente, possibilitando a inclusão de uma série de práticas já existentes e abrindo margem à criação de outras<sup>48</sup>.

---

47As legislações que regulam esta modalidade de curso estão no seguinte link: <http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-lato-sensu>.

No que se refere as modalidades de cursos existentes, ainda que os tipos de cursos de extensão mencionados anteriormente ainda tivessem validade em 1999, o período de dez anos compreendidos entre o regimento original (1989) e seu substituto (1999) foi recheado de diversas definições, redefinições e especificações normativas. Mais uma vez, as explicações para tais mudanças referem-se a adequação entre a prática e a norma, bem como a necessidade de criar mais modalidades que atendessem uma gama mais ampla de interesses e demandas em relação ao tempo e carga horária de cursos, formas de avaliação, objetivos, dentre outros.

Convém destacar, também, que tais mudanças foram fruto de uma comissão criada pela reitoria, composta por Drs. Paulo Roberto Mei (Presidente da EXTECAMP), Carlos A. S. Lima (Assessor da Pró-Reitoria de Pós-Graduação), e o Sr. Antonio Faggiani (Diretor da Diretoria Acadêmica), cuja missão era definir normatizações mais claras, objetivas e específicas para o universo de cursos de extensão e da pós-graduação Lato Sensu (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades 1994 – 1998, 1998). Com efeito, percebe-se um esforço de delimitação de fronteiras entre as diferentes modalidades e um processo de especificação e flexibilização importantes no que se refere às possibilidades de criação de alguma modalidade de curso de extensão. o que não impede, segundo a EXTECAMP, destes serem bem reconhecidos e aceitos pelo mercado de trabalho.

Nesse sentido, em 1996, foi editada a Deliberação CEPE-A-005, que objetivou especificar e clarificar diversos aspectos relativos aos Cursos de Extensão (modalidade 30h). É interessante notar que a deliberação começa definindo o propósito e o público-alvo deste tipo: “os Cursos de Extensão, instituídos com o propósito de divulgar e atualizar conhecimentos e técnicas de trabalho, poderão alcançar o âmbito de toda a coletividade ou se dirigir a pessoas e instituições públicas ou privadas” (UNICAMP, Deliberação CEPE-A-005, 1996). Nesse aspecto, corrobora-se com as análises feitas anteriormente: estes cursos, ao menos em sua institucionalidade, visam atender objetivos pragmáticos de “atualização de conhecimentos e técnicas de trabalho”, bem como o intuito de divulgar conhecimento às entidades e à coletividade.

Definiu-se, também, que os cursos de extensão teriam duração mínima de 30 horas-aula presenciais e poderiam, ao contrário da deliberação original, ser compostos por

---

48 Neste aspecto, não estamos valorando a concepção extensionista presente na institucionalidade dos cursos, mas sim ressaltando suas características a fim de compreender e analisar esta concepção.



disciplinas múltiplas de 8 horas-aula que, juntas, conseguissem atingir o tempo mínimo definido. Complementou-se também a questão dos pré-requisitos: dentro das categorias de pré-requisito já elencadas, tais cursos poderiam delimitar cortes mais específicos de exigência, como graduação em alguma área específica, graduação em 2º Grau técnico, dentre outros. Em suma, no que se refere a relação entre universidade e sociedade, através destes cursos, percebe-se um direcionamento que privilegia conhecimentos úteis às técnicas de trabalho e a possibilidade de delimitação de uma gama mais estreita de demandantes.

A norma também definiu as fases processuais da vida deste tipo de curso, da origem à finalização, e que não fogem do processo que comentamos no início do tópico: as propostas de cursos deveriam ser realizadas pelas unidades da Unicamp, sob iniciativa de seus docentes e aprovadas nas instâncias de deliberação internas, como a Congregação (não sabemos, na época, de muitas unidades haveriam desenvolvido comissões de extensão). Depois, deveriam ser enviadas a EXTECAMP, com no mínimo 60 dias de antecedência, para que a proposta fosse submetida à deliberação da Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) que ouviria, neste processo, o parecer do Conselho de Extensão (CONEX).

A proposta de realização de um curso deverá conter informações tais quais: nome da unidade que ofertará o curso; composição das disciplinas; número mínimo e máximo de vagas; carga horária total; período de matrícula e os dias e horários da realização do curso, professor responsável e os outros professores que ministraram disciplinas; programa e ementa do curso; critérios para exame e aprovação; planilha de custos; e assinaturas do docente responsável, do diretor da unidade e do representante da unidade no CONEX. Uma vez ofertado e, atingido o número de matriculados mínimo, o docente seria obrigado a ministrar os cursos. A estrutura física e materiais necessários seriam fornecidos pelas próprias unidades. Nesse processo, corre-se um risco em relação ao sucesso do oferecimento, pois pode-se não atingir o número de vagas necessários. Isso reforça, inclusive, um certo caráter ofertista deste tipo de extensão.

A deliberação também prevê que seria responsabilidade da escola realizar a divulgação na mídia e, se for necessário, autorizar as unidades a contribuir com a divulgação. Após a matrícula dos interessados, realizada pela EXTECAMP ou pela própria secretaria, que precisaria estar habilitada pela escola para isto, a unidade seria obrigada a ceder infraestrutura necessária para sua realização, como haveria de ser previsto os recursos necessários no

desenho do projeto. Depois da realização do curso, os alunos são submetidos a um processo de avaliação<sup>49</sup>e, se aprovados, receberão um certificado de conclusão.

Convém destacar, neste ponto, que os aspectos essenciais relativos à definição do que é e a quem se destina, os pré-requisitos mínimos e os aspectos processuais das “fases” da vida de um curso de extensão ainda operam atualmente. Com efeito, além de uma definição centrada na questão das técnicas de trabalho, o desenho processual que um curso percorreria, tendo em vista esta norma, foi orientado pela liberdade e autonomia de proposição, desde que o curso seja aprovado pelas instâncias deliberativas da unidade e da Unicamp. Não havia – e não há atualmente – previsão em relação à integração com ensino e pesquisa e nem com projetos e programas de extensão da Unicamp.

O segundo tipo de curso que foi alvo de especificação normativa é a modalidade Especialização Técnica em Nível 2ºGrau, editada pela Deliberação CEPE-A-015, de 1996<sup>50</sup>. O objetivo desta modalidade seria preparar especialistas, graduados em cursos técnicos, em setores restritos das atividades profissionais. Teriam uma carga mínima de 360 horas-aula, configurando-se como um curso de maior duração e direcionado a setores mais específicos em relação aos de extensão simples. O período máximo pela qual a carga horária poderia estar distribuída seria de dois anos. Aqui, havia a exigência de que os docentes possuam, no mínimo, curso superior completo. Outro ponto que diferia este tipo dos cursos de extensão dos tipos outrora apresentados seria a exigência avaliativa: os alunos precisam ter 85% de frequência e a nota mínima para aprovação é 7 (de 0 a 10).

Sobre a trajetória processual dos cursos de especialização técnica, um ponto de destaque são as exigências necessárias para proposição:

As propostas de criação desses cursos serão encaminhadas pela Unidade responsável à Extecamp e instruídas com, no mínimo, os seguintes elementos: I) justificativa de oferta e definição dos objetos do curso; II) público alvo; III) número de vagas oferecidas; IV) demonstração de disponibilidade de recursos humanos capazes de assegurar o bom nível do curso, discriminando o corpo docente, mediante a indicação de titulação e a da função exercida; V) demonstração da existência de recursos orçamentários na Unidade, de financiamento ou previsão de receita; VI) calendário previsto para o curso; VII) critérios para admissão de alunos; VIII)

---

49 Exigência mínima: frequência de pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) da carga horária prevista, além de terem aproveitamento de aprendizagem de, no mínimo, 70% (setenta por cento), de 0 a 10. . Os que cumprirem com as exigências terão certificado.

50 Antes desta deliberação, houve a deliberação Cepe A-7-95, de 1995, que dispõe sobre a implantação, oferta e acompanhamento de Cursos de Especialização e Cursos de Aperfeiçoamento, na Modalidade Extensão Universitária. Porém, o autor não encontrou esta deliberação. No entanto, ela foi modificada em 2003, e será exposta posteriormente.

demonstração de disponibilidade de espaço físico e, quando for o caso, de materiais e equipamentos; IX) grade curricular contendo: a) carga horária total; b) sugestão de oferecimento das disciplinas, por período; c) programa das disciplinas contendo a carga horária, bibliografia e indicação, para cada uma delas, do docente responsável e sua respectiva titulação; d) critérios de avaliação; X) prazo máximo para integralização. § 1º - A proposta terá a seguinte tramitação: I) aprovação pelo Órgão Colegiado da Unidade correspondente, ou em todos os órgãos colegiados quando mais de uma Unidade estiver envolvida; II) apreciação pela Extecamp que providenciará a submissão ao Conex e CEPE (UNICAMP, Deliberação CEPE-A-015, 1996)

Com efeito, o grau de especificidade para a proposição deste tipo, se comparado a um curso de extensão de 30 horas-aula, é significativamente maior. Observa-se, assim, a necessidade de delimitação de público-alvo, dos recursos necessários para realização dos cursos, critérios para admissão de alunos, programa da disciplina, cronogramas e etc. Apesar dos cursos de extensão também observarem critérios de proposição bastante específicos, os cursos em nível de especialização técnica exigem grau de detalhamento ainda maior.

Este desenho normativo pode indicar certo grau de restrição da demanda ou, talvez, a necessidade de um alinhamento maior entre demanda e oferta (inclusive, na parte da oferta, dos recursos necessários para sua realização), já que a proposição precisa acertar alvos mais específicos para que se tenha sucesso de oferecimento. O processo de tramitação deste tipo é semelhante ao curso anterior e, por isso, não será novamente detalhado aqui.

Outra modalidade tomada como objeto de especificação normativa em 1996 foi a categoria “Atualização Universitária” (UNICAMP, Deliberação CEPE-A-024, 1996). Estes cursos teriam o objetivo de atualizar e melhorar conhecimentos e técnicas de trabalho a indivíduos já graduados em nível superior. No que se refere à carga horária, teriam que cumprir 180 horas-aula em um período máximo de dois anos. A titulação mínima para lecionar nesta modalidade, por sua vez, seria o grau de mestre<sup>51</sup>. Assim como a especialização técnica, os cursos de atualização exigem 85% de presença do aluno e nota igual ou superior a sete para aprovação.

Cabe destacar que, neste tipo, seria possível que o aluno convalidasse créditos obtidos em disciplinas correspondentes (seja em outros cursos de especialização e aperfeiçoamento) ou em cursos Lato Sensu ou Stricto Sensu, desde que não ultrapassassem

---

<sup>51</sup> A Congregação da Unidade responsável poderá aprovar, em caráter excepcional, a participação de docentes não portadores do título mínimo de Mestre, se sua experiência e qualificação forem julgadas suficientes para o referido curso, desde que o número de docentes nesta condição não ultrapasse 1/3 (um terço) do total de docentes do curso (Unicamp, Deliberação CEPE-A-24/1996).

um terço da carga horária total. Porém, no que se refere à construção do projeto de um curso, a proposta deveria ter as mesmas informações exigidas pelos cursos de especialização técnica.

Percebe-se, assim, que a modalidade atualização também específica com mais rigor sua demanda potencial e os critérios para realização também apresentam grau de especificidade maior do que os cursos de extensão de 30 horas-aula. Apesar disso, observa-se maior flexibilização na possibilidade de aproveitamento de disciplinas já cursadas em outras modalidades.

Antes de 2002, algumas deliberações e normas importantes foram criadas. A primeira delas, como já exposto, foi a mudança do regimento interno da EXTECAMP em 1999. Além das mudanças na definição relativa a conceitualização dos cursos de extensão e dos objetivos da escola, houve maior especificação quanto as modalidades de cursos e processo de tramitação, derivados dos avanços normativos ocorridos durante os anos:

Artigo 4º - A denominação "Curso de Extensão" é usada na presente Deliberação significando toda atividade de ensino acadêmico, técnico, cultural ou artístico, não capitulada no âmbito regulamentar de ensino de graduação e da pós-graduação "stricto sensu" da Unicamp. Parágrafo Único - Incluem-se na definição prescrita no caput, entre outros, os cursos designados como: I - Cursos de Extensão com uma carga horária total de, no mínimo 30 horas-aula; II - Cursos de Atualização Universitária, destinados a graduados em cursos superiores, tendo por objetivo atualizar e melhorar conhecimentos e técnicas de trabalho. Estes cursos terão uma carga mínima de 180 horas-aula; III - Cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento, a qualquer título, destinados a graduados de cursos superiores, tendo por objetivo, os primeiros, preparar especialistas em setores restritos das atividades acadêmicas e profissionais e, os últimos, atualizar e melhorar conhecimentos e técnicas de trabalho. Estes cursos terão uma carga mínima de 360 horas-aula; IV - Cursos de Especialização Técnica, destinados a graduados de cursos técnicos do segundo grau ou nível médio, tendo por objetivo preparar especialistas em setores restritos das atividades profissionais. Estes cursos terão uma carga mínima de 360 horas-aula; V - Cursos de Treinamento, reciclagem e outros que venham a ser criados através da Extecamp. Artigo 5º - Anualmente, a Escola de Extensão deverá apresentar Relatório de suas atividades à Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão do Conselho Universitário. Artigo 6º - O Diretor Executivo da Extecamp será nomeado pelo Reitor da Unicamp, ouvido o Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários. Artigo 7º - Os cursos de Extensão da Unicamp serão oferecidos exclusivamente através da Extecamp, por proposta dos Institutos e Faculdades, dos Colégios Técnicos, do Centro de Ensino de Línguas, do Centro Superior de Educação Tecnológica e do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel de Oliveira Porto". Artigo 8º - As disciplinas dos cursos de extensão serão ministrados por docentes, pesquisadores e especialistas da Unicamp. Parágrafo Único - Poderão também ministrar disciplinas em cursos de extensão professores convidados, visitantes ou colaboradores, desde que um docente do quadro da Unicamp assuma a responsabilidade acadêmica pela disciplina ministrada. Artigo 9º - A implantação de cursos de extensão deverá obedecer a seguinte tramitação, antes de sua aprovação pelos órgãos colegiados superiores específicos da Universidade. I - quando propostos por Institutos e Faculdades, aprovada pela respectiva Congregação; II - quando propostos pelos demais órgãos,

aprovada por seu colegiado superior (UNICAMP, Deliberação CONSU-A-002, 1999)

Este trecho, mesmo se considerarmos o período atual, sumariza a situação dos cursos de extensão. Já comentamos, também, sobre a questão da definição, dos tipos de cursos existentes e seus processos de aprovação. Apesar das modalidades previstas neste trecho ainda existirem, algumas modificações foram feitas a partir de 1999 e outras modalidades surgiram. Outro ponto de destaque refere-se aos docentes do curso, podendo ser de outras instituições e, não necessariamente, ter título de doutor. Para esses casos, deve-se obter aprovação das instâncias cabíveis.

À vista disso, os relatórios da EXTECAMP da época identificavam alguns gargalos em relação ao ajuste entre a demanda e a oferta de cursos. Em outras palavras, alegou-se que alguns docentes demandavam cursos mais flexíveis no que se refere aos processos de tramitação e avaliação, bem como de menor duração, para poder satisfazer um público que não se sentia satisfeito em relação às modalidades existentes. Nesse sentido, houve a criação de duas normas que flexibilizavam a oferta: a primeira delas cria uma modalidade de menor duração e rigidez avaliativa – os cursos de difusão; a segunda iniciativa cria possibilidade de parcerias entre a EXTECAMP e instituições externas (empresas, setor público e etc.) para realização de cursos em conjunto.

Assim, em 2001, a Deliberação CEPE-A-006/2001 cria os chamados Cursos de Difusão (Cultural, Técnica ou Científica). A criação destes se justificariam pela necessidade de flexibilização no que se refere a notas e frequências, pois a instalação de cursos via TV, por exemplo, não possibilitaria formas rígidas de avaliação e acompanhamento. Além disso, determinados segmentos externos a universidade poderiam demandar cursos mais rápidos e práticos (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2000, 2000). Pode-se destacar, nesse sentido:

Seriam cursos realizados em empresas que não desejam a avaliação dos alunos por diferentes motivos, os possíveis cursos a serem veiculados pelo Canal Universitário, que não teriam, controle de frequência, pois seriam abertos, e outros como os oferecidos pela FEF a alunos menores que visam mais a prática e geração de hábitos de atividade física que a transmissão de conhecimentos e assim dispensam a aferição da aprendizagem por nota e frequência, obrigatórias nos cursos atuais (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 1999, 1999, p. 7)

Os cursos de difusão, portanto, são criados com o propósito de divulgar cultura, conhecimentos e técnicas de trabalho e seriam nomeados de acordo com seu conteúdo –

Curso de Difusão Cultural; Difusão Científica; e Difusão Tecnológica (Unicamp, Deliberação CEPE-A-006, 2001). Com efeito, seguiriam uma carga horária mínima de 1 hora-aula e não possuiriam atribuição de notas e frequência ao participante. A emissão de certificados, ao contrário dos outros cursos, estaria substituída por um atestado de participação se assim o candidato o quisesse. O processo de tramitação obedeceria as mesmas passagens administrativas e deliberativas dos cursos anteriores, com exceção do CONEX e CEPE.

O próximo passo regulativo tomado pela escola que merece destaque foi a regulamentação da realização de cursos em conjunto com entidades externas à UNICAMP, através da Deliberação CEPE-A-005/2001. Assim, no relatório de 2001, a EXTECAMP expôs uma demanda da CEPE por uma definição mais específica de parâmetros para realização de parcerias, sob a justificativa de que associações e empresas interessadas demandariam cursos de extensão diferentes do que os habitualmente realizados (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2001, 2001).

Convém destacar, nesse ponto, que a escola se preocupou em conectar-se com a conjuntura econômica local, destacando a importância que empresas da região, a despeito da crise econômica que se vivia na época, estariam interessadas em qualificar seus funcionários com cursos de qualidade e baratos se comparados ao mercado de cursos. De fato, os relatórios vão demonstrar preocupação com a interesse empresarial, criando mecanismos de flexibilização e especificações normativas que possibilitassem diminuir os possíveis atritos na relação entre a demanda e a oferta de cursos.

Voltando à deliberação, considera-se que, para cada caso de parceria entre a Unicamp, empresas ou instituições públicas, deve-se formar um convênio específico. Porém, tais entidades podem se dividir em dois tipos: (1) parceiras e (2) hospedeiras. O primeiro tipo são caracterizadas por definir o projeto acadêmico (os itens necessários para proposição de um curso) e o desenvolvimento do curso em conjunto à Unicamp; já o segundo tipo de caracteriza por hospedar fisicamente o curso, mas não interferem em seu projeto acadêmico, sendo que a seleção de alunos é de responsabilidade da universidade. Como esta possibilidade envolve outra instituição, ou até pode ser proposta por organizações externas, exige-se que a entidade, na proposta de cooperação, justifique o interesse e a necessidade de se realizar o curso em parceria e apresente o histórico da entidade para que a CEPE possa deliberar sobre a proposta.

Retomando a descrição normativa, a EXTECAMP estava sobre a diretoria do Prof. Dr. Miguel Juan Bacic, professor do Instituto de Economia, que assumiu este posto em 2002 (e continua até hoje, 2016). Nesse sentido, a primeira criação normativa se refere a possibilidade de implementação de cursos à distância. Assim, através da Deliberação CEPE-A-006, de 2003, todas as modalidades poderiam ser oferecidas à distância. Porém, a proposição deveria ser feita em formulário específico, pois o docente proponente precisaria considerar os meios técnicos e os recursos de mídia que a proposta exigirá. Tais cursos poderiam ser integralmente ou parcialmente realizados à distância e a avaliação, obrigatoriamente, deveria ser presencial. O processo de tramitação, em geral, é o mesmo da maioria dos cursos, mas exige previsão de abordagem e recursos apropriados para tal. Estes cursos estariam regulados pelo Decreto-Lei Nº 2494/98, que regulamenta o Artigo 80 da LDB 9394/96, sobre educação à distância. Sobre os cursos à distância, a análise dos relatórios anuais da EXTECAMP demonstram certo entusiasmo em relação a esta modalidade, vista com o potencial de massificar a oferta de cursos e atingir públicos cada vez maiores e mais heterogêneos. Porém, como veremos no terceiro tópico, estes cursos ainda não lograram grande incidência como as outras modalidades.

Convém destacar que, a partir de 2003, não houve mais iniciativas de criação de modalidades de cursos de extensão. Porém, editaram-se normas e deliberações que alteraram alguns aspectos da redação das deliberações originais relativas às modalidades. Dessa forma, a Deliberação CEPE-A-004/2003, atualizou alguns dispositivos relativos a implementação e acompanhamento de cursos de Especialização e aperfeiçoamento<sup>52</sup>, incluindo-se, nesta norma, definições mais específicas acerca dos cursos de especialização, inclusive as diferenças entre ambos. Mais tarde, a Deliberação CEPE-A-06, de 2004, modificaria esta norma no sentido de flexibilizar o aproveitamento de créditos dos cursos de Aperfeiçoamento e de extensão à distância, que poderiam convalidar créditos obtidos em outros cursos e disciplinas de extensão semelhantes.

---

<sup>52</sup>Artigo 1º - Os Cursos de Especialização e os Cursos de Aperfeiçoamento, modalidade extensão universitária, destinam-se a graduados em cursos superiores, tendo por objetivo, os primeiros, preparar especialistas em setores restritos das atividades acadêmicas e profissionais, e os últimos, atualizar e melhorar conhecimentos e técnicas de trabalho. Artigo 2º - Os Cursos de Especialização e os Cursos de Aperfeiçoamento, modalidade extensão universitária, correspondem àqueles definidos como tal na Deliberação CONSU-A-41/89 e observarão na sua proposição, oferta, regulamentação, tramitação e acompanhamento, as disposições contidas na presente Deliberação, assim como as normas suplementares que venham a ser estabelecidas pela Unicamp (UNICAMP, EXTECAMP, Deliberação CEPE-A-004, 2003).

Além desta mudança em relação ao aproveitamento de créditos, a mudança mais significativa foi instalada pela Deliberação CEPE-A-008 de 2005, que redefiniu as horas-aula mínimas para um curso de Aperfeiçoamento:

Fica alterado o § 1º do artigo 2º da Deliberação CEPE-A-004/2003, que passa a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 2º - § 1º - “Os Cursos de Especialização terão uma carga horária mínima de 360 horas-aula e os Cursos de Aperfeiçoamento de, no mínimo 180 horas-aula, não computado o tempo de estudo individual e em grupo, sem assistência docente, ou de atividade extra-classe (UNICAMP, EXTECAMP, Deliberação CEPE-A-008, 2005)

Em detrimento disso, a própria deliberação que define a EXTECAMP seria alterada, adequando-se a questão da carga horária. A última norma editada que modifica a caracterização de algum curso de extensão foi a Deliberação CEPE-A-022 de 2004, que dispõe sobre os cursos de difusão, modificando apenas a exigência mínima de presença nos cursos para emissão de atestado (que passa de 75% para 85%).

Neste sentido, pode-se resumir as modalidades de cursos e suas características até o presente momento no seguinte quadro:



**Quadro 2 – 2: Modalidades de cursos e suas características**

<b>Modalidade</b>	<b>Carga-horária</b>	<b>Pré-requisito</b>	<b>Certificação</b>	<b>Instância final de aprovação</b>	<b>Deliberação CEPE</b>	<b>Titulação Corpo Docente</b>
Aperfeiçoamento	180h	Superior	Certificado de conclusão	CEPE	A-04/03, A-06/04 e A-08/05	2/3 do total com titulação mínima de mestre
Atualização	180h	Superior	Certificado de conclusão	CEPE	A-24/96	2/3 do total com titulação mínima de mestre
Difusão (Cultural, Científica e Tecnológica)	1h	Definido no momento de abertura do curso	Atestado de frequência	Congregação/ Colegiado	A-22/04	Sem definição de titulação mínima
Disciplina de Curso Múltiplo	8h	De acordo com o pré-requisito definido no curso	Atestado de estudo	CEPE	A-05/96, A-04/03, A-06/04, A-08/05, A-15/96, A-22/04	De acordo com a modalidade de curso
Disciplina Isolada	8h	Definido no momento de abertura do curso	Atestado de estudo	CEPE	A-05/96	Sem definição de titulação mínima
Especialização Universitária	360h	Superior	Certificado de conclusão	CEPE	A-04/03, A-06/04 e A-08/05	2/3 do total com titulação mínima de mestre
Especialização Técnica	360h	Médio	Certificado de conclusão	CEPE	A-15/96	Superior completo
Extensão	30h	Definido no momento da abertura do curso	Certificado de conclusão	CEPE	A-05/96	Sem definição de titulação mínima

Fonte: UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades da Extecamp – 2014, p. 08)

Nesse sentido, pode-se elencar algumas conclusões acerca dos cursos: há possibilidade de docentes externos à instituição participarem dos cursos, mas a proposição deve ser feita sempre por docentes da Unicamp; há grande autonomia, liberdade e flexibilidade nas possibilidades de proposição; há diversos tipos de cursos que atendem a públicos e interesses diferentes, segmentando a demanda pelo nível mínimo de escolaridade,

custo dos cursos, carga horária e tempo de realização, dentre outros; e cada curso deve ser autofinanciado ou, se gratuito, bancado com orçamento provindo de outros cursos; a criação de cursos partem da iniciativa de docentes.

No aspecto financeiro, os cursos são guiados pela perspectiva do autofinanciamento. Nesse sentido, os valores cobrados incidem sobre o valor hora-aula e sobre diversos tipos de custos (equipamentos, infraestrutura e etc.) que eles possam ter. Os valores de remuneração dos docentes são autodefinidos – por eles mesmos, no caso – quando se cria um curso. Porém, há limitações para essa questão. A fixação dos valores pagos às horas-aula dos cursos de extensão deve “ter como limite máximo o correspondente a 10 (dez) vezes o valor da hora de trabalho do Professor Titular MS-6, RTP (título integral)” (UNICAMP, Resolução GR-030, 2008). Em outras palavras, considerando que um Professor Titular em Regime de Tempo Parcial na Unicamp receba por sua hora de trabalho um valor de R\$57,00 reais<sup>53</sup>, o montante máximo que poderá ser cobrado pela hora-aula de trabalho em um curso de extensão é, pela hora-aula, um montante de R\$ 570,00 reais. Porém, como veremos a seguir, o valor da hora-aula máximo raramente ultrapassa os \$60,00 reais.

Em suma, o custo total de um curso de extensão será definido pelo produto do valor de cada hora-aula multiplicado pelo total de atividades docentes, acrescido das taxas de ressarcimento à universidade e aos custos relativos as diversas despesas administrativas e materiais (UNICAMP, Resolução GR 030, 2008). Tal regra vale para professores externos e profissionais autônomos que eventualmente venham a compor o quadro docente. A administração dos recursos fica a cargo da FUNCAMP e das unidades, que podem movimentar os recursos diretamente, realizar cobranças e etc.

No que se refere a destinação das remunerações, os recursos são distribuídos da seguinte forma: há um valor de ressarcimento à Unicamp pelos custos contratuais envolvidos (Ressarcimento à Universidade de Custos Indiretos – RCI). Tal valor é composto pelas parcelas relativas ao valor de Ressarcimento à Universidade (RUn) e a taxa de Apoio Institucional à Unidade (AIU). Destaca-se, assim:

O RCI deve ressarcir à Universidade pelo custo indireto resultante da execução de convênios, contratos ou instrumentos correlatos, inclusive pelo uso de instalações e serviços, de qualquer espécie, independente dos elementos de custo direto que compõem o preço do objeto específico do convênio ou contrato (...). O RUn terá o

---

53 <http://www.dgrh.unicamp.br/documentos/tabelas-de-vencimentos/docentes-do-magisterio-superior/magisterio-superior>

valor de 11% do valor bruto do convênio, sendo que 8% será destinado ao Programa de Integração, Desenvolvimento e Socialização (PIDS) e uma parcela de 3% será destinada à conta dos Fundos de Apoio ao Ensino à Pesquisa e Extensão (FAEPEX). Quanto ao AIU, de 3% do valor do convênio, será diretamente direcionado às unidades executoras” (UNICAMP, Resolução GR-036, 2008)

Estão livres da RCI os valores recebidos referentes à transferência de tecnologia ou de licenciamento para outorga de direito de uso ou de exploração de resultados de pesquisa da Universidade, protegidos (patentes, programas de computador, marcas, cultivares). No que se refere aos cursos, os valores recebem o seguinte distribuição: 11% para RCI, sendo que 8% é destinado a Programa de Integração, Desenvolvimento e Socialização; 0,6% será destinada à conta dos Fundos de Apoio ao Ensino à Pesquisa e Extensão; 2,4% para a Extecamp; e uma parcela de mais ou igual a 3% de AUI para as unidades (UNICAMP, Resolução GR-036, 2008).

Em suma, o custo dos cursos são compostos pelas remunerações dos docentes, pelos custos operacionais e pelas taxas de ressarcimento à Unicamp, à EXTECAMP e à Unicamp. O valor arrecadado dilui-se, além da remuneração hora-aula e da cobertura dos custos operacionais, entre a EXTECAMP, à unidade educacional, a projetos institucionais e às taxas de ressarcimento à Universidade devido aos custos de contrato. A administração dos recursos, assim, é feita de forma direta pela unidade e pela FUNCAMP, pois consideram-se os cursos, administrativamente, como convênios. O valor arrecadado pela EXTECAMP pode ser usado para cobrir os custos de cursos gratuitos, para divulgação e pagamento de funcionários.

Ainda sobre esta questão cabe destacar dois pontos: há programas de concessão de bolsas a alunos de graduação e pós-graduação para que sejam monitores dos cursos, desenvolvendo atividades de auxílio didático junto aos docentes responsáveis. Para isso, a proposta inicial deve conter a previsão destas bolsas, e o aluno não pode receber nenhum outro auxílio (UNICAMP, Resolução GR-019, 2012). Nesse aspecto, observa-se determinada integração institucional entre a pesquisa, o ensino e a extensão – mesmo que, no geral, as normativas não busquem fazer este tipo de aproximação. O outro ponto refere-se a possibilidade de concessão de descontos – chamados também de bolsas – aos próprios alunos dos cursos de extensão. Assim, sob critérios definidos pelo docente responsável, pode-se conceder bolsas de até 100% do valor total de um curso de extensão.

A descrição realizada aqui teve por objetivo destrinchar o funcionamento destes cursos. Apesar da frieza das normas e da trajetória normativa, pode-se retirar algumas conclusões analíticas e levantar algumas reflexões interessantes. Como vimos, esta trajetória foi marcada constantemente pelas adequações dos cursos de extensão existentes ou pela criação de novos cursos.

Pela trajetória normativa, pudemos identificar um processo de diversificação de modalidades que, em grande medida, obedeciam os interesses práticos de docentes. Além do mais, pode-se levantar a hipótese de que este tipo de extensão, projetado a ofertar cursos de cunho mais técnico e pragmático (direcionados a problemas específicos das técnicas de trabalho), tendem a se destinar a segmentos sociais e interesses mais específicos relacionados a área do conhecimento e do conteúdo ministrado. Atenderiam, assim, a exigências de qualificação profissional mais rápida e flexível, com “vocação” a privilegiar interesses do mercado de trabalho e do setor produtivo da região. Essa hipótese   corroborada pela própria considera o da história desta modalidade, bem como a própria característica extensionista presente no Estatuto da Universidade. Levanta-se a hipótese, também, considerando a expansão e diversifica o das modalidades e o risco de se ofertar um curso, que estes tenham caráter mais ofertista, muitas vezes tentado antecipar a demanda ou criá-la. Sobre a defini o do que seriam cursos de extensão, percebe-se que ela opera por exclusão e através da proje o da fun o ensino. Porém, institucionalmente, não percebe-se pouca rela o entre esta modalidade e o ensino e a pesquisa praticas na Unicamp, rela o centrada na questão das bolsas. Não foi possível perceber, também, dispositivos normativos que tentam integrar estes cursos a projetos e programas de extensão, mostrando certo distanciamento de outras práticas.   claro que, na prática dos cursos, estas rela es possam acontecer, porém, são informais e não previstas em regula es. Em grande medida, a explica o deste fenômeno está no fato e que as regras – e a própria EXTECAMP – atuam de forma reativa   práticas já existentes, não avançando em debates teóricos mais aprofundados relativos   extensão, considerando-se, lembrando novamente, a trajetória institucional e normativa desta modalidade.

Sobre a questão dos recursos captados, a distribui o destes em diversas esferas e órgãos da Unicamp demonstra que podem – e aqui apenas levantamos esta reflexão sem pretensão de conclusão – criar certa situa o de dependência dos recursos provenientes dos cursos de extensão, visto que estes, mesmo que pequenos em rela o ao orçamento global da

universidade, podem auxiliar departamentos, órgãos e fundos de fomento de forma a resolver problemas orçamentários pontuais. Além do mais, levanta-se um debate acerca da complementação salarial docente, bem como os motivos que os levam a ministrar e a se dedicar aos cursos de extensão, visto que os valores de horas-aula computados no custo de um curso são a remuneração que os docentes que o ministram vão receber.

### **2.2.1 A ATUAÇÃO DA EXTECAMP E SUA VISÃO ACERCA DOS CURSOS DE EXTENSÃO**

Neste tópico, abordaremos a trajetória da atuação da Escola de Extensão da Unicamp. Apesar de nosso objeto principal ser a modalidade extensionista cursos de extensão, a EXTECAMP desempenha papel fundamental no gerenciamento, estímulo e divulgação destes cursos. Por isso, baseando-se nos relatórios anuais da entidade, buscaremos descrever sua atuação, bem como sua visão acerca dos cursos e dos diferentes setores sociais. Procedemos, nesse sentido, com uma exposição livre de ideias. Mesmo assim, obedeceremos, na medida do possível, uma ordem temporal cronológica.

Começamos nossa exposição com o encerramento da gestão de 1998 a 2002. Nesse sentido, recorreremos aos relatórios deste período. O primeiro ponto a se destacar é a explicação que os relatórios trazem para o aumento da realização de cursos: crescente demanda do mercado por profissionais qualificados; aumento da oferta de cursos; aumento das iniciativas de divulgação, inclusive utilizando-se de novas formas de publicidade; a flexibilização dos mecanismos de oferecimento; e o baixo custo relativo (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 1998; Relatório de Atividades – 1999, 1999). Os relatórios de 2000 e 2002 destacam:

Por que a atividade de cursos de extensão cresceu tanto? Basicamente por três razões: - **a primeira e mais importante, é porque os professores da universidade além de possuírem a competência necessária, se dispuseram a oferecer tais cursos;** - **a segunda, porque existe uma demanda cada vez maior da sociedade por cursos específicos de curta duração;** - **e, finalmente, porque a estrutura da Extecamp permite que qualquer professor ofereça cursos** (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2000, 2000, p.4).

A análise do perfil dos cursos de especialização mostra que são destinados, em sua maioria a profissionais, que vem procurar na universidade conhecimentos complementares à sua área de atuação profissional, **e que pretendem se capacitar individualmente ou levar novos conhecimentos às empresas onde trabalham.**

**Alguns cursos focalizam um público diferente, tal como professores de ensino fundamental e médio, profissionais em saúde da família e qualidade de vida (...)** Dentro dos cursos de extensão, tal como esperado ao ser definido o perfil destes cursos, pela deliberação CEPE A5/96, encontra-se o espaço acadêmico, que permite atender demandas variadas da sociedade, **com total flexibilidade de pré-requisitos, carga horária e preço.** Assim, podem ser observados cursos pagos e cursos gratuitos, cursos de maior ou menor duração e com pré-requisitos variados. **Cada curso é pensado pelo docente responsável, como uma forma de atender determinada demanda específica da sociedade,** seja de caráter social, seja de natureza técnica, artística ou científica (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2001, 2001, p.9)

Além do apoio administrativo oferecido pela Escola, o relatório ressalta a qualificação e a predisposição dos docentes em ofertar cursos a partir da identificação de demandas sociais diversas. Não fica claro, porém, se estas demandas são “previstas” e antecipadas pelos próprios docentes de acordo com familiaridade com determinado setor ou área do conhecimento; ou se estas demandas chegam de forma direta aos docentes por parte de segmentos sociais ou indivíduos. A hipótese que levantamos é de que, no geral, o primeiro fenômeno ocorra com mais frequência.

O trecho também permite identificar alguns segmentos sociais destacados: indivíduos desejosos para se capacitar às empresas onde trabalham, professores do ensino fundamental e médio e profissionais da saúde. O eixo que ligaria este público diverso seria o fato de que os cursos de extensão ofertariam conteúdos específicos relacionados a algum tipo de profissão ou ocupação. Interessante notar, também, que a EXTECAMP coloca o processo de flexibilização dos cursos – carga horária, preço, pré-requisito – como fatores que permitem a expansão do público potencial. Nesse ponto, percebe-se um engajamento no sentido da constante criação de condições para o aumento da oferta, ao mesmo tempo em que se aumentam e capilarizam-se as iniciativas de divulgação dos cursos.

No geral, a partir da análise dos Relatórios Anuais de Gestão de 1998 a 2002, dois fluxos se apresentam: EXTECAMP sinalizava a existência de demanda crescente, com ênfase as relacionadas ao setor produtivo local e de indivíduos buscando qualificação para atuar nas empresas, por cursos de extensão; ao mesmo tempo, engajamento, por parte da Escola, em estimular a expansão da oferta dos cursos e da própria divulgação destes à sociedade. Além do mais, como dissemos, a variedade de cursos que surgem ao longo do tempo também culminam, nesta época, com o aumento destes e da própria demanda por parte de segmentos sociais.

Com efeito, as principais ações da EXTECAMP neste período, além das questões normativas, estiveram pautadas na ampliação da capacidade administrativa (via informatização) da escola e na execução de diferentes formas de divulgação que se apresentavam pujantes naquele contexto – tais quais e-mail, televisão, rádio, jornais locais, e a recente internet. Tanto é que, nesse sentido, os recursos da escola, provenientes de um fundo institucional para extensão e dos rendimentos auferidos pelos próprios cursos (onde parte desses recursos ficam para a unidade, parte para a Unicamp e parte para a EXTECAMP, além da remuneração dos docentes), eram utilizados para remunerar os funcionários, realizar iniciativas de modernização do aparato administrativo e investir na divulgação dos cursos.

Os relatórios, de 1998 a 2002, também expunham alguns gargalos identificados pela própria escola na expansão da oferta de cursos: era preciso aumentar a infraestrutura física da EXTECAMP, inclusive com a criação de um auditório maior; havia necessidade de modernização da infraestrutura administrativa; aumento de recursos orçamentários para a escola; criação da coordenação de extensão (como já exposto); implementação de cursos a distância; e uma possível unificação das normas relativas aos cursos pois, ao mesmo tempo que a flexibilização foi necessária, criou-se um arcabouço normativo grande e complexo, dificultando a administração e o gerenciamento dos cursos.

É interessante notar que os relatórios colocariam, pela primeira vez, estes gargalos em macroperspectiva, em 2000, diante política nacional de educação:

Devemos lembrar que a lei 10.172 publicada em 09.01.2001, que institui o Plano Nacional de Educação tem entre seus objetivos: “Garantir, nas instituições de ensino superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades de educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional”. A Unicamp, na realidade, já atende a referida lei no que tange à preocupação e à perspectiva dos cursos de extensão como instrumento eficiente e prático de interação social (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2000, 2000, p. 6)

Apesar de a Unicamp não precisar obedecer ao plano nacional, o relatório coloca-o como referência importante para possíveis discussões sobre este modelo – principalmente no que se refere a expansão desta modalidade de curso. Identifica-se, assim, um engajamento institucional, por parte da escola, que participa das comissões de extensão e ensino da Unicamp, em angariar mais apoio institucional (seja financeiro, administrativo e político).

Apesar de, em uma análise mais geral, a Escola e os cursos privilegiarem, em alguma medida, interesses do setor produtivo, os relatórios destacariam heterogeneidade no

que se refere aos temas e à “clientela” (expressão utilizada no relatório) (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2002, 2002):

A análise dos cursos de extensão oferecidos em 2002 mostra o quadro heterogêneo que caracteriza estes cursos: desde cursos que não tem pré-requisitos até cursos que exigem nível superior (ver Quadro 6). Os cursos atendem uma gama variada de públicos e tratam de assuntos diversos, desde a manutenção de equipamentos, a capacitação em saúde, a gestão, os esportes, a música, as línguas, a educação, a literatura, etc. (p.9)

Mais a frente, o relatório trataria sobre a questão do autofinanciamento desta modalidade extensionista:

A deliberação CEPE A5/96 exige que cada proposta de curso apresente planilha de custos e receitas. **O objetivo é possibilitar o auto-financiamento da cada curso, dado, que pelo seu caráter extraordinário, o oferecimento dos cursos de extensão, não deve comprometer o financiamento das atividades regulares da Universidade.** Assim, para cada proposta é orçado o custo. A esse custo acrescentam-se as taxas previstas: AIU, PIDS, FAE e Funcamp (p.12)

A maioria dos cursos e matrículas se concentrou, em primeiro lugar, na faixa de R\$6,00 a R\$12,00, e, em segundo lugar, na faixa de R\$ 12,00 a R\$ 18,00 por hora-aula. **Este valor é bem menor que o valor de mercado para cursos de especialização, nas escolas consideradas de primeira linha. O baixo valor cobrado, permite assim ampliar a oferta e aumentar o acesso aos cursos de especialização” Além de contribuir com a difusão de inovações e o enriquecimento do tecido de relações pessoais e profissionais, os cursos tiveram o papel de despertar os alunos para desenvolver ações empreendedoras** (por exemplo: abertura de novo negócio) (p.13)

Nesse aspecto, percebe-se que legitima-se a cobrança pela oferta de cursos diante da constatação de que esta modalidade é “de carácter extraordinário” e, por isso, não poderia comprometer o orçamento regular da universidade. Além do mais, ainda justificando a cobrança, o relatório põe em perspectiva a vantagem que a Unicamp possui em relação a outras instituições no que se refere a oferta de cursos de especialização: menor preço e maior qualidade. Nesse âmbito, deixa-se a entender que há uma espécie de “mercado de cursos de especialização e extensão” da qual a Unicamp também participaria. O último ponto de destaque é a ênfase a questões relacionadas ao setor empresarial, principalmente no que se refere ao empreendedorismo.

No que se refere às ações da escola, a partir de 2002, convém observar que a EXTECAMP modificou a estrutura de seu relatório. Assim, os documentos apresentaram um padrão diferente de apresentação das informações. Se os relatórios anteriores expunham qualitativamente, em alguma medida, os gargalos que este modelo de extensão possuíam na



Unicamp, além de interpretar as informações numéricas apresentadas, os novos relatórios apresentariam maior objetividade na exposição dos dados, abdicando das interpretações outrora apresentadas. Adicionou-se nestes novos relatórios, porém, uma compilação de variáveis e informações que antes não eram expostas nos documentos anteriores.

Dessa forma, ao contrário dos anos anteriores, os dados sobre número de cursos, matrículas, horas-aula, custos dos cursos, recursos captados, entre outros, são expostos no corpo do texto e são, a todo momento, colocados em perspectiva comparada entre unidades e áreas do conhecimento. Aliado a este novo formato, mais objetivo, o relatório apresenta explicações e justificativas importantes acerca do desempenho dos cursos e da escola que serão explorados adiante.

Uma das informações presentes em todos os relatórios da EXTECAMP são as iniciativas de divulgação dos cursos ofertados. Em 2003, destacaram-se as iniciativas de divulgação via jornais e televisão. Além disso, foram produzidos 30.000 *folders*, enviados pelo correio para 2400 empresas interessadas e distribuídos na Unicamp. Porém, o relatório destaca a pesquisa que a Unicamp realizou para mensurar em qual meio de comunicação os alunos ficaram sabendo do curso. Cerca de 80%, haviam tomado conhecimento pela internet (42%) e pela indicação de amigos (37%) (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2003, 2003). Outros instrumentos de divulgação, utilizados nos anos posteriores, seriam os cartazes, panfletos, anúncios em diversos meios de comunicação, lista de e-mails e etc. Convém destacar que, durante os anos posteriores, a EXTECAMP manteria o padrão de divulgação concentrado nestes canais. Porém, percebeu-se a crescente importância da internet, o que levaria a escola a investir na infraestrutura e nas melhorias no portal da escola.

Dessa forma, observar-se-ia um aumento da proporção dos alunos que, por meio do meio de comunicação e-mail, foram instigados a realizar algum tipo de curso. Assim, durante os anos seguintes, os três meios de comunicação mais eficazes foram: internet (portal da EXTECAMP), indicação pessoal e lista de cadastrados no e-mail da escola<sup>54</sup>. As iniciativas em divulgação mantiveram-se ao longo do tempo como uma das principais atividades da escola e, de fato, a um dos principais gastos realizados. Mais recentemente, em 2010, a escola

---

<sup>54</sup>Na pesquisa, foram observados todos os relatórios da EXTECAMP. Optou-se por não colocar o resultado, no que se refere a divulgação, considerando relatório por relatório. Essa opção se deu pelo fato de que o padrão de divulgação se mantém o mesmo durante os anos. Optou-se, também, por selecionar anos específicos que destacam algumas iniciativas de divulgação diferentes em relação aos anos anteriores.

começaria a utilizar redes sociais (Facebook e Twitter) para expandir o alcance das propagandas dos cursos (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2010, 2010).

Uma iniciativa de destaque foi a criação em 2013, por parte da Extecamp, de um “banco de talentos”, destinado a colocar os alunos dos cursos de extensão em contato com empresas que estivessem procurando, no mercado de trabalho, profissionais com requisitos específicos de formação (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2013, 2013). Atualmente, do site institucional da EXTECAMP, tem-se que<sup>55</sup>:

O Banco de Talentos é capaz de criar a ligação entre as necessidades do mercado e os nossos alunos. Este elo é criado com o cruzamento de duas informações essenciais: a necessidade da empresa e o conhecimento adquirido pelo nosso aluno em cursos de extensão e especialização, modalidade extensão universitária oferecidos por nossas faculdades e institutos de ensino

Este banco funciona da seguinte forma: as empresas interessadas (ou demais organizações públicas, por exemplo) se cadastrariam em uma plataforma *online* onde forneceria informações acerca de suas vagas e necessidades de contratação. Do outro lado, os alunos de cursos de extensão podem entrar na plataforma e procurar por estas vagas. A EXTECAMP, assim, atua de forma a oferecer um espaço de agenciamento e contato entre organizações – sobretudo empresas – e os seus alunos. Em termos numéricos, para ilustrar esta ação, tem-se uma evolução de 3.654 alunos cadastrados em 2013 a 6.364 alunos cadastrados em 2015. No que se refere as empresas, havia 77 empresas cadastradas em 2013 e, dois anos mais tarde, 116 empresas cadastradas. Além do mais, em 2015, 1.209 alunos participaram de processos seletivos (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2015, 2015).

Além das ações aqui mencionadas, pode-se listar algumas outras atividades realizadas ao longo do tempo: participação em eventos de extensão, principalmente no que se refere a questão da educação continuada e do conhecimento profissionalizante; apoio administrativo e financeiro a outras iniciativas extensionistas, como a Incubadora de Cooperativas Populares Tecnológica ITCP; e, de forma bastante genérica, a utilização de sua infraestrutura informacional para dar suporte administrativo a diversos órgãos da universidade, como a FUNCAMP; auxílio na construção de plataformas de ensino a distância,

---

<sup>55</sup><http://www.extecamp.unicamp.br/bancodetalentos/>

dentre outros. Nesse ponto, percebe-se interação entre a EXTECAMP e outras atividades de extensão da Unicamp, principalmente no que se refere ao suporte de infraestrutura.

Os relatórios também destacam a gama heterogênea de temáticas e de públicos-alvo alcançados pelos cursos. Dessa forma:

A análise do perfil dos cursos de especialização – modalidade extensão, mostra que são destinados, em sua maioria, **a profissionais que vem procurar na Universidade conhecimentos complementares à sua área de atuação profissional e que pretendem se capacitar individualmente ou levar novos conhecimentos às instituições onde trabalham. Alguns cursos focalizam um público diferente, tal como professores de ensino fundamental e médio, profissionais da área de informática, engenharias, saúde, economia, administração, esportes e meio ambiente.** Dentro dos cursos de extensão, tal como esperado, ao ser definido o perfil destes pela Deliberação CEPE A-5/1996, encontra-se o espaço acadêmico que permite atender demandas variadas da sociedade com total flexibilidade de pré-requisitos, carga horária e preço. Assim, podemos observar cursos pagos e gratuitos, cursos de maior ou menor duração e com pré-requisitos variados. Cada curso é pensado pelo docente responsável como uma forma de atender determinada demanda específica da sociedade, seja de caráter social, de natureza técnica, artística ou científica. A análise dos cursos de extensão oferecidos em 2014 mostra o quadro heterogêneo que caracteriza esses cursos: desde cursos que não tem pré-requisitos até cursos que exigem nível superior dos alunos (ver Quadro 6). Os cursos atendem uma gama variada de público e tratam de assuntos diversos, tais como: metodologias de produção, capacitação em saúde, gestão em diversas áreas, música, as línguas, a educação, literatura, meio ambiente e outros (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2014, 2014, p.26-27)

Assim, a explicação dada não diferencia-se dos trechos mencionados anteriormente. Percebe-se, assim como já destacado, um discurso que tenta legitimar esta modalidade pela variedade e heterogeneidade de segmentos e públicos atendidos. Destaca-se, também, que os cursos mais longos, como os de especialização, também contemplariam uma gama mais heterogênea de temas e públicos-alvo, mas geralmente têm custos mais elevados, dada a natureza mais longa e específica. Os relatórios, assim, destacam os desempenhos das áreas biológicas, tecnológicas, humanas e exatas. Cada área, com efeito, haveria de possuir potenciais específicos no que se refere a setores sociais contemplados. Apesar desta diversidade, atribui-se o sucesso dos cursos a demandas do mercado de trabalho por qualificação. Destaca-se, também, a questão da flexibilidade para atender a “clientela”.

Outro ponto de destaque importante: pela primeira vez, a escola tentou aprofundar seu entendimento sobre os alunos e ex-alunos. Em 2002, a EXTECAMP começou a avaliar a opinião de seus ex-alunos em relação aos cursos através de um questionário. Dessa forma, a partir deste ano, a escola apresentou um compêndio de informações acerca da característica dos alunos, como região de origem, ocupação profissional, idade, gênero e etc. O ponto que

chama a atenção, nesse sentido, são as variáveis e categorias criadas pela escola para mensurar os impactos dos cursos na vida profissional dos indivíduos.

Nesse sentido, as categorias utilizadas são: classe de ocupação antes e após os cursos; tipo de ocupação antes e após os cursos; impacto do curso na atuação profissional; impacto do curso na carreira profissional; introdução de novas técnicas na empresa; introdução de novos conceitos de gestão na empresa; aproveitamento teórico-prático do curso; relação entre aulas teóricas e práticas no curso; integração entre os alunos durante o curso; integração entre os alunos após o curso; desenvolvimento de ações empreendedoras, utilizando as relações adquiridas após o término do curso (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2002, 2002).

Nesse ponto, convém explorar a explicação que os relatórios trazem em relação aos dados coletados:

Além de contribuir com a difusão de inovações e o enriquecimento do tecido de relações pessoais e profissionais, os cursos tiveram o papel de despertar os alunos para desenvolver ações empreendedoras (por exemplo: abertura de novo negócio). Os conhecimentos e as relações adquiridas levaram a que 20% dos alunos desenvolvessem algum tipo de atividade empreendedora e que parte importante pensa-se ou contribuisse com um terceiro, no desenvolvimento de tais atividades. Os conhecimentos adquiridos mostraram-se um pouco mais importante que as relações no referente a atividade empreendedora potencial, assim, unicamente 40,7% informaram que não pensaram em desenvolver qualquer atividade, contra 59,3 que manifestaram ter desenvolvido ou ter uma atitude positiva em relação a ação empreendedora (gráfico 18). No caso das relações adquiridas as relações não foram consideradas como base para o desenvolvimento de atividades empreendedoras por 51,1% dos respondentes. Já 48,9% informaram que as relações tiveram papel importante ou que alavancaram uma atitude positiva em relação a ação empreendedora (gráfico 19) (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2002, 2002, p. 32)

Os relatórios posteriores seguem com o mesmo padrão de avaliação e com a mesma explicação em relação a estes fatores. Sobre as ações empreendedoras, pode-se destacar:

O fato de mais de 29,4% dos alunos terem iniciado uma ação empreendedora é muito significativo. Mostra que os cursos contribuem com o enriquecimento e a oxigenação do tecido produtivo regional e nacional. Caso alguma dessas ações signifique a abertura de uma nova empresa, o curso terá contribuído para o aumento do nível de emprego na economia nacional. Essa nova empresa terá o perfil típico que caracteriza os empreendimentos de sucesso no mundo inteiro: iniciados por pessoas com título superior e que trabalham. No trabalho e nos cursos de pós-graduação, freqüentemente desenvolvem sua rede de relações. Após alguns anos de trabalho descobrem uma oportunidade (relacionada com sua atividade). Usam os conhecimentos adquiridos no trabalho e na universidade para planejar a forma de aproveitar a oportunidade. Montam um plano de negócios, que dará origem à

empresa, que terá dois ou três sócios. Usam sua rede de relações e seus recursos pessoais para sustentar a empresa nos primeiros anos de vida: clientes adiantam recursos para os pedidos, fornecedores dão crédito, as economias pessoais de sócios, parentes e amigos, sustentam o início do empreendimento. Após 3 anos de vida esses empreendimentos geram em média 30 empregos. Concluindo, segundo análise dos resultados da pesquisa, os alunos dos cursos de extensão e especialização, conseguem com a participação nos cursos, melhorar sua atuação profissional e o andamento de sua carreira profissional, introduzir inovações técnicas e gerenciais em suas empresas (entendidas como novas técnicas ou conceitos de gestão), enriquecer sua rede de relações pessoais e profissionais e apresentar atitudes positivas em relação à atividade empreendedora (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2005, 2005, p.45)

Convém clarificar que tais interpretações, trazidas pela escola em seus relatórios, irão se repetir durante todos os anos em que a EXTECAMP empreendeu este tipo de pesquisa. Destaca-se, entretanto, que o próprio documento faz a ressalva de que este questionário, de resposta voluntária, não atingiu a maioria dos ex-alunos (considerados anualmente). É possível perceber, nesse sentido, uma preocupação em medir os impactos nas atividades profissionais que este tipo de extensão possibilita. Apesar da gama de cursos ser bastante heterogênea no que se refere a seus destinatários (profissionais liberais, professores, setor público), os relatórios demonstram uma tendência em avaliar apenas os impactos no setor produtivo, mostrando que uma parcela considerável deste tipo de extensão é balizada pela preocupação em ofertar cursos úteis a este segmento.

Em 2009, a escola empregou outro tipo de avaliação:

Em abril/2009 foi implantado um novo conceito de pesquisa de avaliação para os cursos de extensão, elaborado pela Extecamp em conjunto com o Instituto de Economia. O questionário é encaminhado ao aluno para preenchimento on line, após a confecção de seu certificado. Foram elaboradas três versões do questionário, baseadas na resposta do aluno à primeira questão. Quando o aluno responde “empregado, autônomo ou proprietário de negócio” é remetido à questão Q1.1, perguntando sobre o ramo de atividade da empresa e posteriormente à Q1.3, qual a sua função na empresa. Somente após isto serão remetidos à questão Q.2. Já os alunos que respondem “aposentado, do lar, desempregado ou outra ocupação”, são remetidos diretamente para a questão 2. Os estudantes respondem a questão Q1.2, referente à área do seu curso, antes de continuar o questionário na questão Q.2 (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2009, 2009, p. 47)

Destacamos este trecho pois, apesar da mudança no questionário, as preocupações sobre a utilidade dos cursos continuam centrados aos benefícios que estes proporcionam aos alunos no que se refere à empregabilidade.

O penúltimo ponto a ser destacado neste tópico se refere a questão da arrecadação que os cursos geram para as unidades que oferecem este tipo de extensão. Assim, em 2003, a EXTECAMP fez uma pesquisa com diretores das unidades sobre a utilidade dos recursos<sup>56</sup>.

As respostas apontaram que os recursos captados são “de extrema importância para o bom desenvolvimento de suas atividades acadêmicas (graduação e pós-graduação) e administrativas” (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2003, 2003, p.39). Destaca-se, também, que algumas unidades apontaram a importância dos cursos para “inovação acadêmica” e que os recursos estimulam esta inovação.

Outras unidades, como a FCM e o IFGW, afirmaram que utilizavam os recursos com despesas da graduação e da pós-graduação. O Instituto de Artes, por sua vez, utilizava os recursos para eventos acadêmicos, viagens de docentes e estudantes, dentre outros. Outras unidades responderam que utilizam tais recursos principalmente em melhorias de infraestrutura básica, como o Centro de Ensino de Línguas (CEL), que declarou que “praticamente todas as reformas e a manutenção dos prédios foram financiadas com os recursos da parcela de AIU” (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2003, 2003, p.39).

Além dos benefícios financeiros, algumas unidades destacaram auxílios relativos à atualização de conhecimento por parte de docentes ao ter contato com o setor industrial e na formação de parcerias e convênios com empresas.

A FEEC informou que os recursos são usados na melhoria da infraestrutura e que os cursos trouxeram benefícios, especialmente o melhor contato com o público externo, especialmente empresas, o que possibilitou estabelecer convênios, cujo contato inicial se deu no âmbito de algum curso ministrado na unidade (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades – 2003, 2003, p.39-40)

Em contraposição, uma única unidade, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), através de suas instâncias deliberativas internas, decidiu não oferecer estes tipos de curso pois posicionaram-se contrários à forma “mercantil” que estas modalidades

---

<sup>56</sup> Segundo o relatório, uma gama considerável de unidades responderam: Faculdade de Educação Física, Faculdade de Ciências Médicas, Instituto de Física Gleb Wataggin, Instituto de Artes, Faculdade de Engenharia Mecânica, Centro de Ensino de Línguas, Faculdade de Engenharia Química, Faculdade de Engenharia Elétrica e Computação, Instituto de Estudos da Linguagem, Faculdade de Engenharia Agrícola, Faculdade de Engenharia de Alimentos, Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, Instituto de Computação e Instituto de Economia.

engendraram na relação entre universidade e sociedade. Por isso, este instituto não está representado na pesquisa realizada.

Sobre a questão dos recursos, percebe-se que os institutos se beneficiam dos rendimentos auferidos pelos cursos com a destinação destes à questões pontuais relativos à infraestrutura, despesas com eventos na graduação e pós-graduação, dentre outros. Além do mais, ressaltou-se o contato que os cursos permitem com indústrias da região.

Ainda no que se refere à arrecadação, pode-se destacar o estímulo à concessão de bolsas (descontos) aos alunos dos cursos de extensão. No ano de 2015, cerca de 2% do total de alunos ganharam bolsas com mais de 90% de desconto; cerca de 9% obtiveram bolsas de 100% do valor; 25% frequentaram cursos gratuitos; e cerca de 46% pagaram os cursos integralmente<sup>57</sup>. Como vimos, os cursos são autofinanciados e, nesse aspecto, os da categoria gratuitos, quando precisam de financiamento, utilizam dos recursos captados com os cursos pagos. Estamos destacando pois, segundo os relatórios da Escola, muitos cursos não têm custos elevados e por isso podem ser ofertados de forma gratuita. Em 2013, por exemplo, 72 cursos de extensão (todas as modalidades) não cobraram, 66 cursos foram oferecidos gratuitamente em 2014 e 78 em 2015. Dos relatórios, justifica-se a cobrança, além do argumento de que os cursos seriam atividades extraoficiais, pelos próprios custos em equipamentos e laboratórios que alguns deles possuem (principalmente da área de saúde e tecnologia) e pela necessidade de remunerar a hora-aula dos docentes que despendem seu tempo de trabalho ministrando cursos. Sobre estas questões, relativas à cobrança, levantam-se diversas polêmicas: afirma-se que este modelo é um “início de privatização e mercantilização” da universidade; que os docentes preferem despende seu tempo com cursos do que com ensino tradicional, justamente pela possibilidade de auferir mais renda, dentre outros. Não entraremos, entretanto, no mérito destes debates, visto que a metodologia empregada não permite elucidar em profundidade estas controvérsias.

O que podemos afirmar, na verdade, é que há uma tendência, por parte desta modalidade, em capacitar indivíduos para atuar no mercado de trabalho, aumentar seu fator de empregabilidade; ou galgar posições hierarquicamente mais elevadas nas empresas. A própria Escola, em seus relatórios, dá ênfase nos benefícios dessa formação; e, apesar de grande parte dos cursos serem gratuitos, além de se concederem bolsas de estudo, o fator preço pode

---

<sup>57</sup>Fonte: material gráfico (panfleto) produzido pela EXTECAMP

funcionar como segmentador de grupos sociais e indivíduos que poderiam acessar esta modalidade extensionista. É claro que, apesar desta tendência, pode-se ressaltar que os cursos possuem heterogeneidades no que se refere a seus conteúdos e públicos atendidos. Do mais, a EXTECAMP realizou uma série de ações com vistas a melhorar o gerenciamento dos cursos, bem como a sua própria atuação, como hospedagem de sites de cursos on-line, estratégias de divulgação em publicações especializadas em cursos de pós-graduação (guias de cursos, dentre outros), além de prestar suporte administrativo a ITCP-Unicamp.

### **2.3 ALGUNS ASPECTOS QUANTITATIVOS RELACIONADOS AOS CURSOS DE EXTENSÃO**

Neste tópico, apresentaremos alguns dados e informações quantitativas relativas as modalidades de curso de extensão. Espera-se, com isso, dimensionar a evolução e a trajetória destes cursos. Espera-se, também, identificar alguns pontos analíticos importantes para os próximos passos da pesquisa. Para isso, separamos a exposição em três fases. A primeira delas expõe dados agregados gerais a respeito deste tipo de extensão, como a evolução de número de cursos totais e por modalidade, a evolução total do número de alunos e de arrecadação. A segunda fase busca refinar os dados agregados através da exposição de indicadores comparativos entre as áreas do conhecimento e os institutos da Unicamp. Já a terceira buscou compreender, através de levantamentos mais recentes (2010 – 2015), o perfil dos alunos dos cursos de extensão de acordo com os dados da pesquisa realizada pela própria Escola de Extensão da Unicamp.

A metodologia utilizada baseou-se na coleta de dados secundários presentes nos relatórios anuais da EXTECAMP, de 1994 a 2014. Primeiramente, identificamos que tipo de informação agregada, as categorias (número de cursos, alunos, arrecadação, dentre outras), estava presente em todos – ou quase todos – os relatórios a fim de construir gráficos que evidenciassem a dinâmica de evolução de determinada variável – o indicador numérico da categoria. A partir desta identificação, compilamos as variáveis destas categorias graficamente de forma sequencial e temporal. Como os relatórios se modificaram ao longo do tempo, identificamos as informações que eram “novidade” em determinado ano e, a partir daí, sistematizamos estas da mesma forma que as primeiras, respeitando sua “existência”

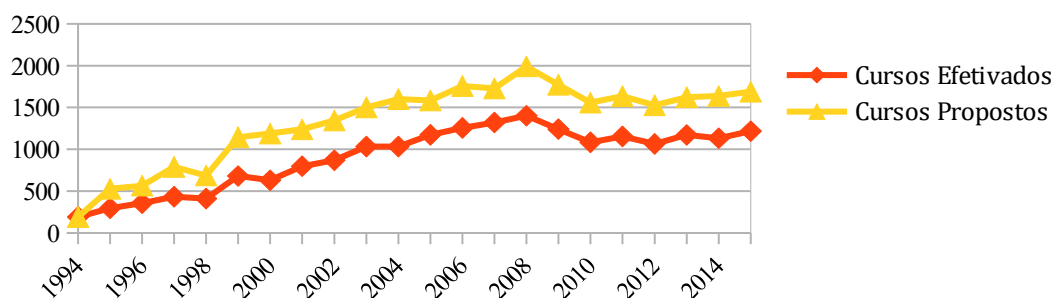


temporal. Em outras palavras, identificou-se as categorias que alinhavam-se com os objetivos deste estudo e, a partir daí, como os indicadores numéricos desta categoria variavam ao longo do tempo. Na segunda parte, procedeu-se da mesma forma: identificação de categorias que pudessem ser comparadas no que diz respeito aos institutos e faculdades da Unicamp. Este procedimento foi necessário pois nem todas estas categorias possuíam variáveis discriminadas por unidade ou área do conhecimento. A partir daí, ano a ano, compilou-se as variáveis de forma comparada, a fim de sistematizar esta comparação, graficamente, em períodos temporais mais longos, de acordo com as possibilidades. Já a terceira etapa foi mais simples: expusemos alguns indicadores recentes acerca do perfil dos alunos dos cursos de extensão, realizando sistematizações temporais mais simples.

### 2.3.1 DADOS GERAIS AGREGADOS

Inicialmente, gostaríamos de apresentar a evolução geral dos cursos e disciplinas iniciados a cada ano. Convém destacar que um curso (difusão, extensão 30h, aperfeiçoamento, especialização ou atualização) podem ser compostos por uma única disciplina (denominado de cursos simples) ou por duas ou mais disciplinas (os chamados cursos múltiplos). O gráfico a seguir agrega o número de cursos e disciplinas iniciados a cada ano. Este dado é útil à EXTECAMP pois cada disciplina possui um processo de matrícula próprio e, portanto, representa o volume total de trabalho realizado pela escola na sistematização e organização das informações e matrículas:

**Gráfico 2 – 1: Evolução total dos cursos e disciplinas de extensão**

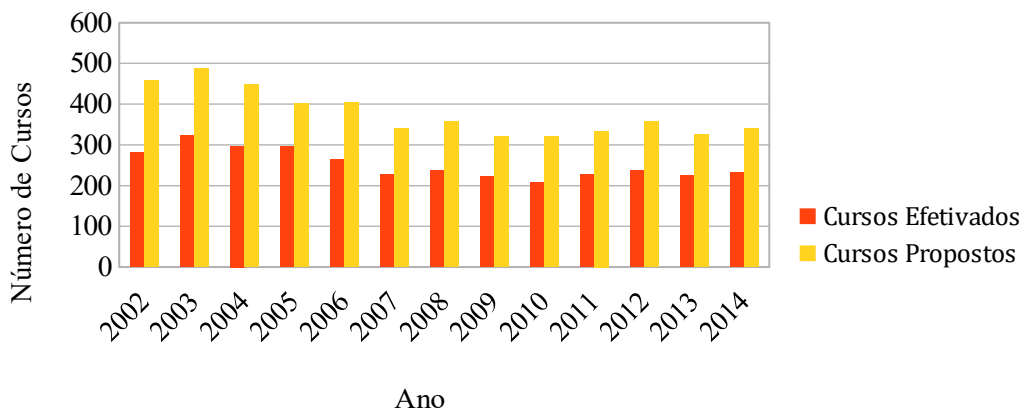


Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Escola de Extensão da Unicamp (1994 – 2015)

Observa-se que, de 1994 à 2015, há um crescimento considerável dos cursos e disciplinas de extensão (192 contra 1217 cursos efetivados). Tem-se um pico em 2008, com 1401 cursos e disciplinas efetivados. A partir de 2010, tem-se uma estabilização por volta de 1100 – 1200 cursos e disciplinas. Em termos percentuais, um crescimento de 943% no período total considerado.

Porém, pode-se notar a evolução dos cursos de extensão (todas as modalidades) discriminando as disciplinas. Este indicador é mais sensível em relação à percepção de aumento ou queda do número de cursos por ano. Nesse ponto, percebe-se que o ano de 2003 apresenta um ápice na realização de cursos, com 487 propostos e 323 efetivados. Percebe-se que os cursos se mantêm neste patamar até 2006, quando caem um pouco e se estabilizam novamente em torno de 200 cursos.

**Gráfico 2 – 2: Evolução dos cursos de extensão (todas as modalidades, exceto as disciplinas)**



Fonte: elaboração própria com base nos relatórios anuais de atividade da EXTECAMP (2002 – 2014)

Além do mais, nota-se que há uma quantidade de cursos, a cada ano, que não se realizam, configurando um quadro de não-efetivação da proposta inicial. Assim, se dividirmos a quantidade de cursos efetivados a cada ano pelo total de cursos propostos, visto que um curso proposto nem sempre é bem-sucedido em angariar demanda, temos a chamada “taxa de sucesso”, ou seja, a porcentagem de cursos que são efetivados diante do total de cursos propostos.

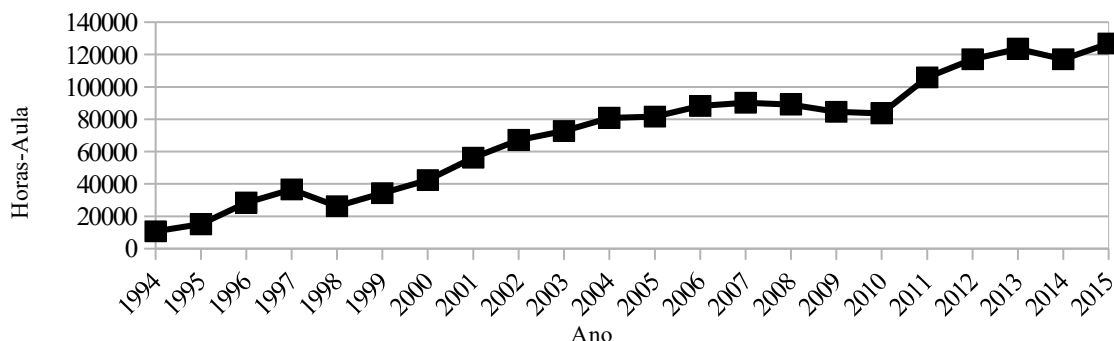
**Tabela 2 – 4: Taxa de efetivação dos cursos de extensão por área do conhecimento (%)**

Área	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2014	2015
<b>Ciências Biológicas</b>	78,6	75,3	77	81,2	66,6	69,3	72,1	74,7
<b>Ciências Exatas</b>	76,9	68,7	74	65,7	78,1	85,2	67,7	61,4
<b>Ciências Humanas</b>	65,6	76,9	77,8	83,9	80,5	85	86,9	85,6
<b>Tecnologia</b>	63,8	69,7	73,2	54,2	63,9	56	54,2	58,1
<b>Colégios Técnicos</b>	100	96,7	86,8	65,9	63,9	57,1	100	96,7
<b>Ciências Aplicadas</b>	0	0	0	0	9,1	78,1	90,8	93,5
<b>Total</b>	69,6	73,4	75,6	71,2	69,6	71,2	70	71,5

Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Atividade da Extecamp (2003 – 2015)

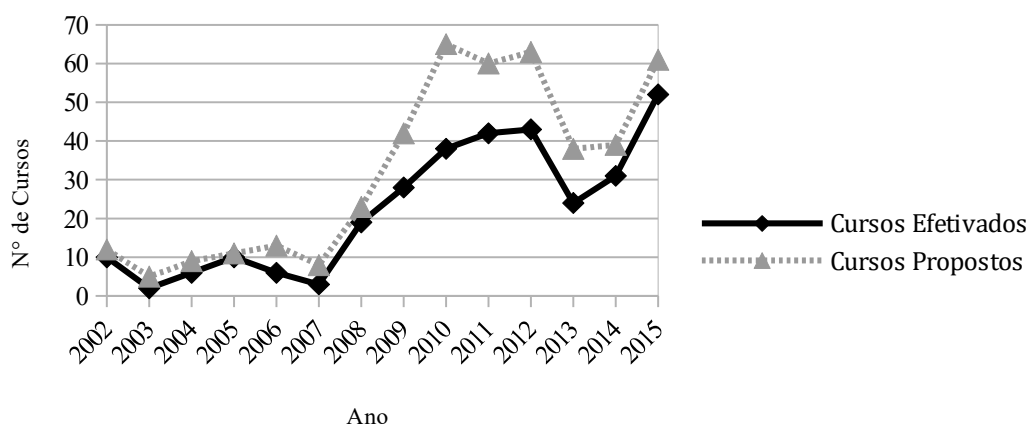
Observa-se que a taxa de sucesso total é mais ou menos estável em torno de 70% dos cursos. Ou seja, a cada 10 cursos propostos, 7 são efetivados e 3 não. Os motivos não podem ser explorados pela simples análise dos dados, mas pode-se levantar, hipoteticamente, que: os cursos não tiveram demanda, o que poderia indicar forte caráter ofertista desta modalidade; ou que os docentes que propuseram desistiram de ministrar por algum motivo. Também podemos observar que as humanidades e os Colégios Técnicos possuem taxas históricas elevadas de sucesso. Não podemos, novamente, imputar causas para esse indicador, pois os fatores podem estar relacionados a particularidades das áreas do conhecimento, bem como pelo número de cursos oferecidos que, no caso destas áreas, é baixo (como veremos a seguir).

Continuando com nossa abordagem, pode-se levantar o total de horas-aula ministradas ao longo do tempo. Observa-se que há um crescimento das horas-aula ministradas. Em 1994, foram ministradas 10.656 horas-aula, contra 126.817 em 2015 – evolução de 1190%. Para além de uma tendência geral de crescimento observada, pode-se notar que a partir de 2010 este indicador aumenta consideravelmente, passando de 83.678 (2010) à 126.817 (2015) em cinco anos:

**Gráfico 2 – 3: Evolução das horas-aula ministradas**

Fonte: Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Escola de Extensão da Unicamp (1994 – 2015)

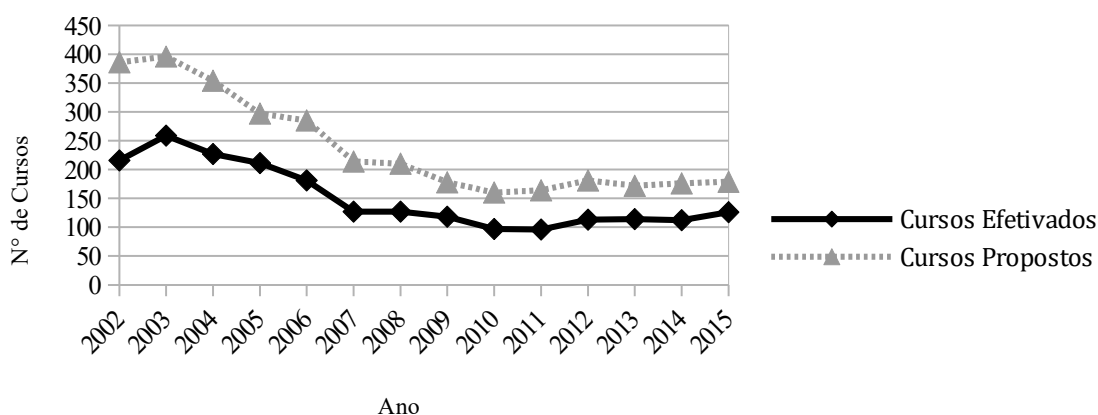
Elaboramos este indicador pois ele pode demonstrar que os cursos, caso não se aumente a quantidade ofertada, estariam se tornando mais robustos no que se refere a carga horária (ou seja, mais horas com o mesmo número de cursos). Se olharmos o número total de cursos no período de aumento das horas-aulas (a partir de 2010), parece haver um pequeno aumento: em 2010 foram 208 cursos e em 2011 realizaram-se 228. Como já foi afirmado, os cursos podem ter ficado mais longos em sua composição interna. Porém, dado que existem diversas modalidades de cursos, pode-se indagar como cada uma delas se comportou ao longo do tempo. A primeira delas é a de menor carga horária, os cursos de difusão.

**Gráfico 2 – 4: Evolução do número dos cursos de difusão iniciados por ano**

Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Extcamp (2002 – 2015)

Percebe-se que, a partir de 2007, os cursos de difusão aumentam expressivamente até 2011, quando registram queda expressiva e voltam a se recuperar a partir de 2013. Em 2012, registraram-se 43 cursos. Já em 2015, foram 52 cursos de difusão. Já a segunda modalidade que gostaríamos de destacar é a modalidade Curso de Extensão (30h):

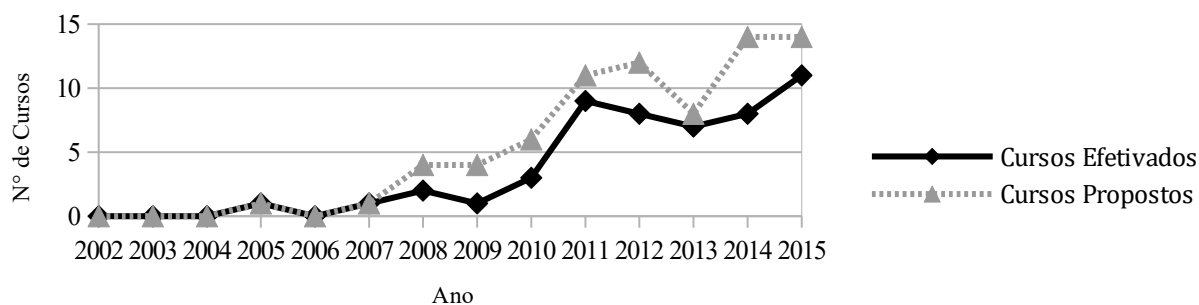
**Gráfico 2 – 5: Evolução do número de cursos de extensão (30h) iniciados por ano**



Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Extecamp (2002 - 2015)

Pode-se perceber, observando o gráfico a seguir (Gráfico 5), que, a partir de 2007, o número de cursos de extensão efetivados se estabiliza em torno de 120. Destacamos, de antemão, que esta modalidade é a que apresenta maior número total de cursos em relação as outras. Já os cursos de Aperfeiçoamento apresentam a seguinte evolução.

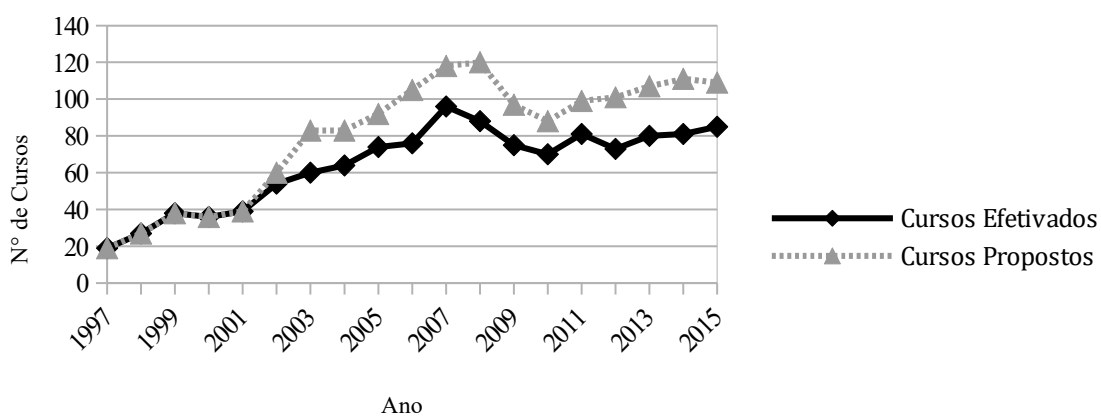
**Gráfico 2 – 6: Evolução dos cursos de aperfeiçoamento iniciados por ano**



Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Extecamp (2002 – 2015)

Percebe-se, na modalidade aperfeiçoamento, que a partir de 2010 há um crescimento vigoroso no número de cursos. Porém, também é possível notar que o número total de cursos é baixo se comparado com as modalidades difusão e extensão. Em 2011, figuraram-se 9 cursos. Em 2015, foram 11 cursos efetivados. Por fim, no que se refere às modalidades, pode-se analisar a evolução dos cursos de especialização:

**Gráfico 2 – 7: Evolução dos cursos de especialização iniciados por ano**



Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Extecamp (2002 - 2015)

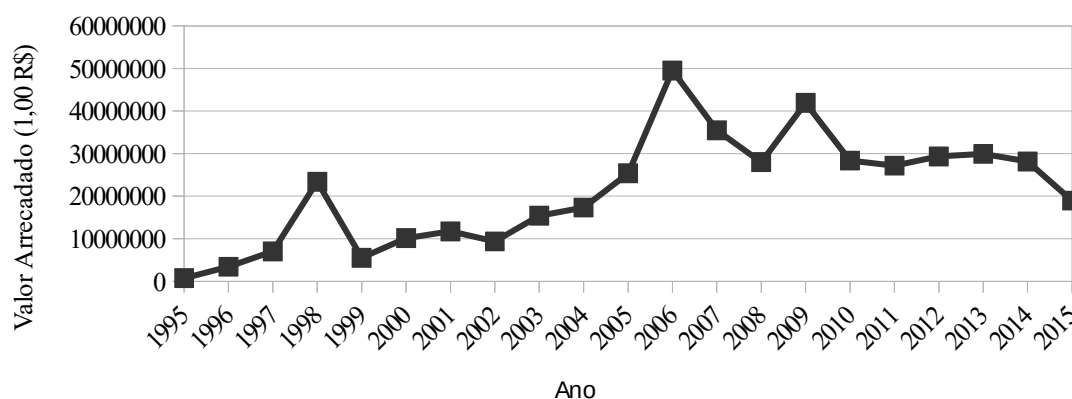
Nota-se que há uma tendência de aumento do número de cursos no período considerado. De vinte cursos efetivados em 1997, passou-se a 85 em 2015. De fato, há um crescimento discreto a partir de 2010, mas há estabilidade em torno de 70 – 80 cursos ao longo deste período (2010 – 2015). Em conjunto à modalidade Cursos de Extensão, os Cursos de Especialização representam a segunda maior participação no total geral de cursos que a Unicamp oferece. Em termos de carga horária, é a modalidade, em conjunto ao Aperfeiçoamento, mais robusta.

Destes dados, é importante observar que: o curso mais representativo em termos de quantidade total são os Cursos de Extensão (que se estabilizou em torno de 120 a partir de 2007); o curso mais representativo em termos de carga horária e quantidade são os cursos de especialização (que se estabilizaram em torno de 80 – 86 a partir de 2001); o número de horas-aula veem aumentando continuamente ao longo do tempo (126.817 horas-aula em 2015); há relativa estabilidade no cômputo geral do número de cursos desde 2010 (em torno

de 220 – 230 cursos, com exceção do último ano, 2015, que aumentou para 274, mas não sabemos se o padrão se manterá); os cursos de difusão e aperfeiçoamento apresentaram taxas de evolução maiores, mas são menos representativos em termos de quantidade.

Outro indicador interessante, já explorada a evolução das diferentes modalidades, é o montante arrecadado pela Unicamp através da comercialização dos cursos:

**Gráfico 2 – 8: Evolução do montante (em R\$ 1,00) total arrecadado através dos cursos de extensão\***



Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Extecamp (2002 – 2015)

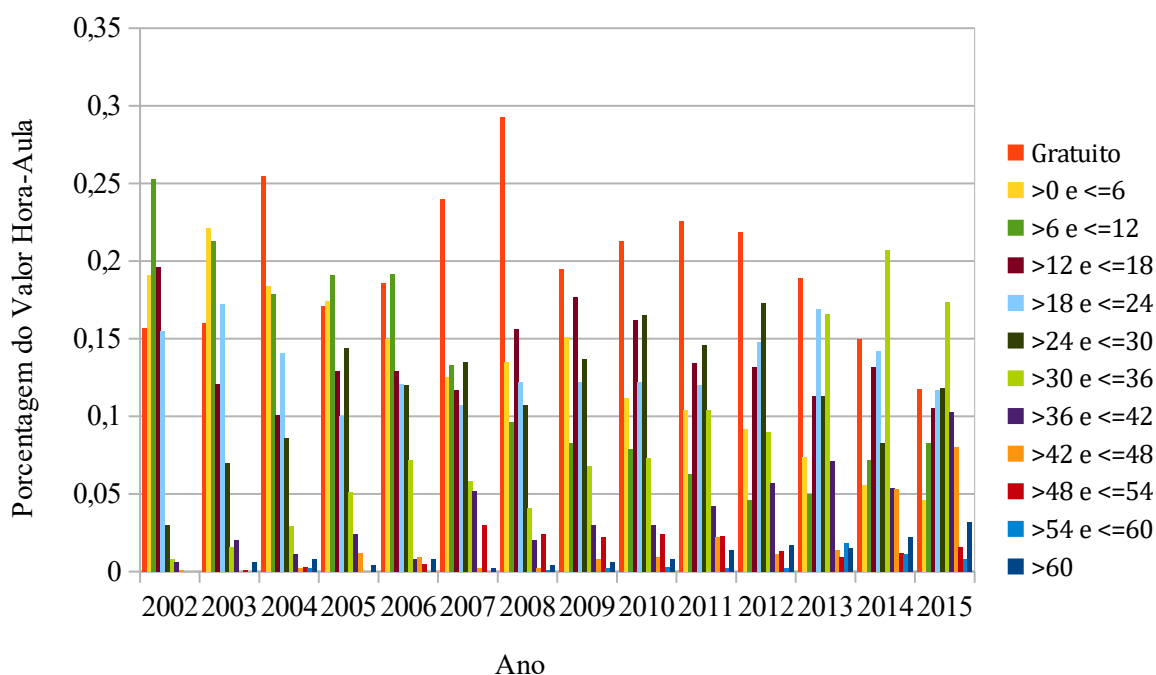
\*Os valores anuais, desde 1995, foram corrigidos pela inflação (índice IPCA/IBGE) utilizando-se o ano de 2015 como referência.

Convém destacar que os valores apresentados pelos relatórios foram corrigidos à inflação para que possamos avaliar historicamente os valores arrecadados segundo preços atuais. Se considerarmos todo o período (1995 – 2015), percebe-se uma evolução da arrecadação, de R\$738.323,00 em 1995 para R\$18.967.108,00 em 2015. Não podemos inferir os motivos pelos quais este aumento ocorreu. Podemos, entretanto, levantar algumas possibilidades não excludentes entre si: se considerarmos como ponto de partida o ano de 1995, de fato, o número de cursos oferecidos aumentou consideravelmente até o início dos anos 2000, provocando aumento de arrecadação; os cursos passam a estabilizar-se em torno de 220 – 230 (principalmente a partir de 2007), abrindo margem para a interpretação de que o aumento da arrecadação ocorreu devido ao aumento das horas-aula (não excluindo a possibilidade das horas-aula atuarem como força antes desse período); apesar dos cursos de difusão apresentarem aumento, não são expressivos em termos de preço; e a última hipótese é a de que o custo da hora-aula vem aumentando ao longo do tempo. Percebe-se, entretanto, que

temos picos de arrecadação em 2006 (R\$49.543.528,00) e 2009 (R\$41.929.312,00), até os valores se estabilizarem em torno de R\$28.000.000,00.

Dessas possibilidades, sabemos que, de fato, o número de horas-aula vem aumentando. Podemos saber, também, acerca dos custos.

**Gráfico 2 – 9: Custos da hora-aula (em R\$ 1,00)**



Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Extecamp (2002 – 2015)

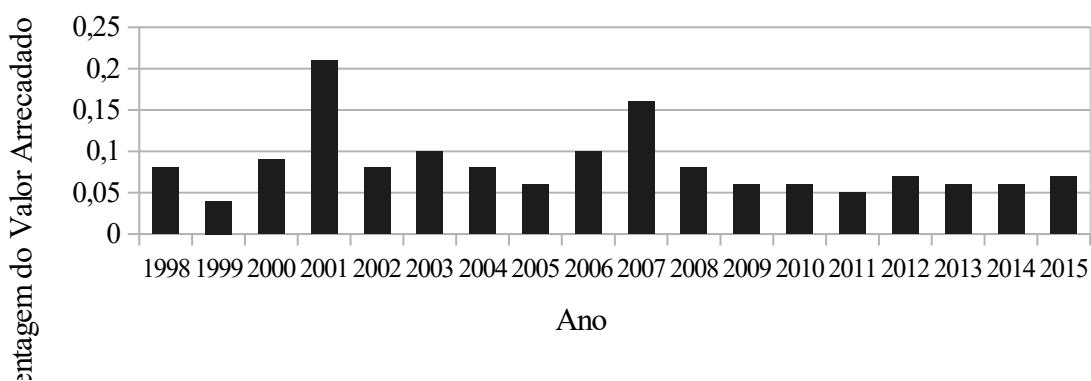
O gráfico de custos revela que, de fato, os custos dos cursos de extensão vem aumentando ao longo do tempo. Em 2015, a faixa de custo hora-aula mais representativa foi a de “mais que R\$30 e menos que R\$36 reais” (17% do total). Os cursos gratuitos figuram-se em segundo lugar, com cerca de 12% do total. Na verdade, percebe-se maior densidade nas faixas de custo intermediárias (entre R\$12 e R\$46). Se observarmos os anos anteriores, sobretudo os anos iniciais, pode-se perceber uma distribuição mais irregular, com alta participação dos cursos gratuitos (que são financiados pelos cursos pagos).

Observamos, também, um aumento considerável dos custos acima de R\$60 reais ao longo do tempo. Assim, quanto menor a distâncias entre as colunas em cada ano, mais os custos estão distribuídos e menos cursos gratuitos são oferecidos. Cabe lembrar, também, que



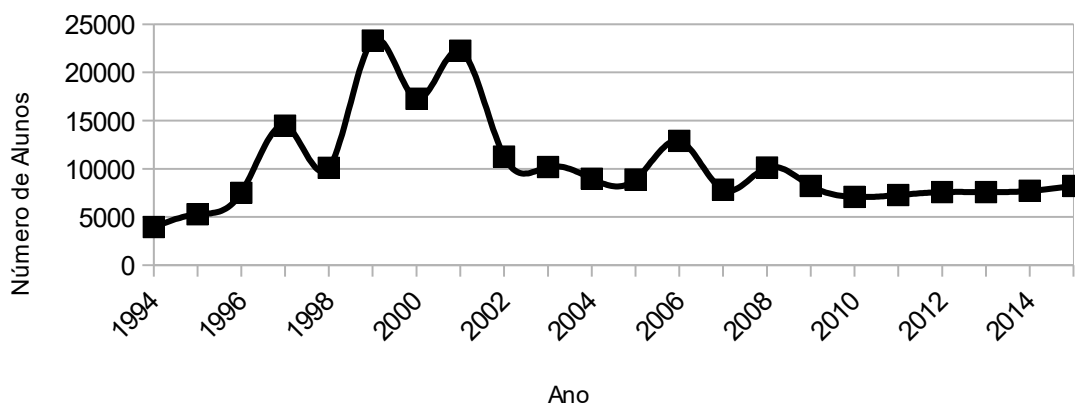
houve aumento, como dito, nos descontos concedidos aos alunos destes cursos. Nesse sentido, não podemos precisar se em que proporção o aumento da arrecadação se dá pelo aumento dos custos e pelo aumento das horas-aula. Para além do debate dos custos, pode-se indagar sobre a origem destes cursos. O gráfico abaixo nos mostra a origem dos recursos provenientes de pessoa jurídica. Se subtrairmos os valores encontrados do total (1,00), teremos a percentagem de recursos provenientes de pessoa física – já que os recursos ou vem de pessoa jurídica ou de pessoa física.

**Gráfico 2 – 10: Porcentagens da arrecadação de recursos provenientes de pessoa jurídica**



Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Extecamp (2002 – 2015)

É possível notar que, em grande medida, os recursos provêm de pessoas físicas e não jurídicas. A média dos recursos provenientes de pessoas jurídica fica em torno de 8%. Isso revela que a demanda não provém majoritariamente de empresas (ou entidades com estatuto jurídico que se enquadram nesta categoria), mas de indivíduos que desejam algum tipo de qualificação. O último indicador relevante, nos aspectos gerais, que gostaríamos de destacar, é a evolução total do número de alunos.

**Gráfico 2 – 11: Evolução do número de alunos ingressantes por ano**

Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Extecamp (1994 – 2015)

Percebe-se crescimento geral entre 1994 (3953 alunos) e 2015 (8227 alunos). Entre 1999 e 2002, percebemos uma elevação considerável. Porém, os relatórios esclarecem que nestes anos, atipicamente, houve uma mudança na legislação de trânsito que obrigou os instrutores de autoescola e demais profissionais relacionados ao trânsito da região de Campinas a realizarem uma série de cursos de aperfeiçoamento e atualização. Como Campinas não possuía escolas para tal, a Unicamp tomou a iniciativa de oferecer estes cursos, aumentando o número de alunos nestes anos. Porém, pode-se indagar que modalidades de cursos possuem mais alunos matriculados. A tabela a seguir satisfaz esta questão:

**Tabela 2 – 5: Número de alunos por modalidade em cursos iniciados e transcorridos**

Modalidade de Curso/Ano	Número de Alunos							
	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2014	2015
Aperfeiçoamento (M + S)	0	16	8	16	90	55	29	111
Atualização (M + S)	101	0	0	0	0	0	0	0
Especialização (Todas Modalidades)	1844	1882	2872	2151	1928	2033	2361	2210
Extensão (M + S)	5901	4081	2439	2093	2069	2796	2304	2339
Difusão (M + S)	39	439	68	1262	1232	755	943	1874

Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Extecamp (2003– 2015)

Em relação a tabela, percebe-se que, historicamente, os Cursos de Extensão e de Especialização possuem maior número de alunos<sup>58</sup>, assim como maior número de cursos, como vimos anteriormente. Os cursos de difusão veem aumentando consideravelmente, mas ainda não chegam no patamar daqueles dois. A modalidade atualização não logrou sucesso a partir de 2003, fato que, inclusive, justifica sua ausência nas análises do número de cursos de extensão realizada anteriormente.

Encerrando nossa exposição acerca dos dados gerais, é possível concluir que: 1- Os cursos evoluíram consideravelmente em termos de alunos, número de cursos, horas-aula, arrecadação e custo se compararmos o início da sistematização de informações (1994) e o panorama atual (2015); 2-Há relativa estabilidade no número total de cursos e alunos a partir de 2007; 3-Os cursos de difusão cresceram em uma taxa acelerada a partir de 2008, mas não superaram os Cursos de Extensão e Especialização em número de alunos e número total de cursos; 4-Com efeito, os cursos de Especialização e Extensão são os mais representativos em relação às outras modalidades; 5-As horas-aulas estão continuamente em aumento e a arrecadação se estabiliza em patamares mais elevados desde 2006; 7-Grande parte da fonte de financiamento é proveniente de pessoa física (média de 92% dos recursos arrecadados) e não de jurídica (média de 8% dos recursos arrecadados).

### **2.3.2 DADOS DISCRIMINADOS**

Nesta etapa, buscamos compilar os dados, retirados dos Relatórios de Atividade Anuais da EXTECAMP, de forma comparada em relação as áreas do conhecimento e aos institutos da Unicamp. Buscamos, compreender que áreas do conhecimento ofertam mais/menos cursos, tem mais/menos alunos, ministram mais/menos horas-aula e que mais/menos arrecadam recursos. Além das áreas do conhecimento, buscamos discriminar estas variáveis de forma a comparar os institutos e faculdades, independentemente das áreas

---

<sup>58</sup> Convém fazer algumas ressalvas. A primeira delas é que cada modalidade possui cursos múltiplos (várias disciplinas) e cursos simples (uma disciplina apenas). Nesse sentido, estes dados são agrupados em cada modalidade. Os cursos de especialização são divididos em especialização técnica e universitária e cada um pode ser subdivididos em múltiplos e simples, e nesse sentido foram agregados em uma única categoria. Outros pontos a se destacar: podem existir alunos que cursam disciplinas mas não cursos completos; além disso, há uma dinâmica de entrada e saída de estudantes a cada ano. Estes dois pontos fazem com que o total de alunos mostrados no gráfico anterior divirja do total de alunos.

do conhecimento. Antes de procedermos a exposição e análise dos dados, cabe clarificar quais institutos pertencem a cada área de conhecimento considerada e, além do mais, clarificar as siglas de cada unidade:

**Quadro 2 – 3: Áreas do conhecimento e institutos da Unicamp**

<b>Área do Conhecimento*</b>	<b>Instituto</b>
<b>Ciências Biológicas</b>	Faculdade de Ciências Médicas (FCM)
	(Faculdade de Enfermagem (FENF))
	Faculdade de Educação Física (FEF)
	Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP)
	Instituto de Biologia (IB)
<b>Ciências Exatas</b>	Instituto de Computação (IC)
	Instituto de Física Gleb Wataghin (IFGW)
	Instituto de Geociências (IG)
	Instituto de Matemática Estatística e Computação Científica da Unicamp (IMECC)
	Instituto de Química (IQ)
<b>Ciências Humanas</b>	Faculdade de Educação (FE)
	Instituto de Artes (IA)
	Instituto de Economia (IE)
	Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)
	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
	Centro de Ensino de Línguas (CEL)
<b>Tecnologia</b>	Faculdade de Engenharia Agrícola da Unicamp (FEAGRI)
	Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Unicamp (FEC)
	Faculdade de Engenharia Mecânica (FEM)
	Faculdade de Tecnologia (FT)
	Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação da Unicamp (FEEC)
	Faculdade de Engenharia Química (FEQ)
	Faculdade de Engenharia de Alimentos (FEA)
<b>Colégios Técnicos</b>	Colégio Técnico de Campinas (COTUCA)
	Colégio Técnico de Limeira (COTIL)
<b>Ciências Aplicadas</b>	Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA)

Fonte: elaboração própria com base no site institucional e nos Relatórios Anuais da Extecamp

\*As áreas do conhecimento e os institutos considerados aqui são idênticos à apresentação da EXTECAMP em seus relatórios

Esclarecidos os institutos e áreas do conhecimento considerados na pesquisa, podemos explorar as variáveis pertinentes. A primeira delas é o número de cursos de extensão (agregado dos cursos de Extensão, Especialização, Aperfeiçoamento, Atualização e Difusão) por área do conhecimento. Consideramos o período compreendido entre 2010 – 2014. Não obtivemos os dados de 2015 no que se refere ao agregado de cursos. Na verdade, como mostraremos a seguir, os dados relativos ao número de cursos em 2015 são relativos aos Cursos de Extensão e Especialização. Nesse sentido, a tabela a seguir é a matriz de análise do que se refere ao número de cursos por área de conhecimento e por instituto:

**Tabela 2 – 6: Número de cursos de extensão iniciados e transcorridos por área de conhecimento e por instituto**

Área do Conhecimento	Instituto/Ano	2010	2011	2012	2013	2014
Ciências Biológicas	FCM	61	82	95	90	117
	FENF	0	0	0	0	1
	FEF	4	2	1	1	2
	FOP	34	34	30	31	46
	IB	7	8	8	4	4
	<b>Total (Ciências Biológicas)</b>	<b>106</b>	<b>126</b>	<b>134</b>	<b>126</b>	<b>170</b>
Ciências Exatas	IC	3	3	3	3	3
	IFGW	0	0	0	0	1
	IG	8	6	11	6	5
	IMECC	18	17	21	19	17
	IQ	0	2	0	1	3
	<b>Total (Ciências Exatas)</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>35</b>	<b>29</b>	<b>29</b>
Ciências Humanas	FE	12	13	18	16	18
	IA	29	25	26	11	18
	IE	27	36	36	44	46
	IEL	3	3	11	11	25
	IFCH	0	0	0	2	1
	CEL	18	4	6	10	24
	<b>Total (Ciências Humanas)</b>	<b>89</b>	<b>81</b>	<b>97</b>	<b>94</b>	<b>132</b>
Tecnologia	FEAGRI	3	6	3	4	6
	FEC	10	7	10	12	13
	FEM	6	4	5	5	9
	FT	7	13	12	12	15
	FEEC	7	6	5	7	14
	FEO	19	23	18	15	50
	FEA	9	6	3	5	18
	IC	0	0	0	0	0
	<b>Total (Tecnologia)</b>	<b>61</b>	<b>65</b>	<b>56</b>	<b>60</b>	<b>125</b>
Colégios Técnicos	COTUCA	2	12	10	5	0
	COTIL	12	1	0	1	1
	<b>Total (Colégios Técnicos)</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
Ciências Aplicadas	FCA	0	1	6	12	20
<b>Total</b>	<b>Total (todos institutos)</b>	<b>299</b>	<b>314</b>	<b>338</b>	<b>327</b>	<b>477</b>

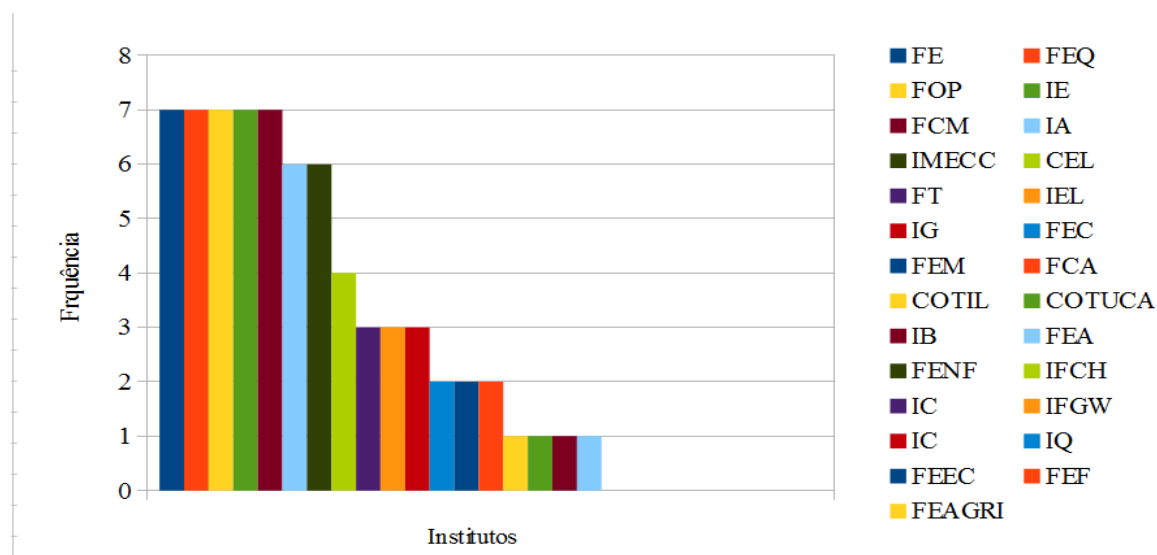
Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais de Atividade da EXTECAMP (2008 – 2014)

Vamos à comparação entre áreas do conhecimento. A área de Ciências Biológicas supera as outras áreas em todos os anos. Dentro desta área, há forte predominância, em primeiro lugar, da Faculdade de Medicina (FCM). O segundo lugar, no ranking das áreas, fica com a área de Ciências Humanas, impulsionada pelo Instituto de Economia (IE) e pelo Centro de Estudos de Línguas (CEL). Em terceiro, aparece a área de Tecnologia. Dentro desta área, historicamente, predomina-se a Faculdade de Engenharia Química (FEQ). Em 2014, a Faculdade de Engenharia de Alimentos (FEA) figurou em segundo lugar. Porém, nos anos anteriores, destacaram-se a Faculdade de Tecnologia (FT) e a Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo (FEC). A Faculdade de Engenharia Mecânica (FEM), a Faculdade de Engenharia Agrícola (FEAGRI) e a Faculdade de Engenharia Elétrica e da Computação (FEEC) figuram com as menores participações.

Em sucessão decrescente, a área de Ciências Exatas se apresenta como a que menos oferta cursos de extensão. Nesta, o Instituto de Matemática, Estatística e Computação (IMEEC) aparece com grande vantagem em relação aos outros institutos, seguidos do Instituto de Geociências. Os colégios técnicos revezam entre si, apesar da predominância do COTUCA. A área de Ciências Aplicadas, cuja única representante é a Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA), vem evoluindo ao longo dos últimos anos. Em outras palavras, temos, em ordem decrescente: Ciências Biológicas; Ciências Humanas; Tecnologia; Ciências Exatas; Ciências Aplicadas e Colégios Técnicos.

O ranqueamento do número de cursos por área do conhecimento esconde os institutos com mais representatividade num cenário global desta modalidade na Unicamp. Convém investigar, nesse sentido, os institutos com mais representatividade.

**Gráfico 2 – 12: Frequência em que os institutos aparecem entre os dez primeiros maiores ofertadores de cursos (2008 – 2015)**



Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios Anuais da Extecamp

No gráfico anterior, fizemos um ranking, por ano (2008 – 2015), dos institutos que figuraram entre os dez institutos que mais ofertaram cursos. Com efeito, quando um instituto figurava entre os dez primeiros em número de cursos ofertados, contabilizávamos um ponto de frequência. A análise da tabela, portanto, mostra que alguns institutos sempre figuraram entre os dez primeiros no quesito número de cursos ofertados, tais quais: FE; FOP; IE; FCM; FEQ. Com frequência de 6 aparições, temos: IA e IMEEC. Porém, as aparições entre as dez primeiras colocações não indicam a qualidade dessa aparição. Em outras palavras, se um curso apareceu por 7 vezes na primeira colocação, será contabilizado igualmente a um instituto que apareceu 7 vezes na décima colocação. Apesar desta limitação, pensamos que este gráfico de frequência é um bom indicador.

Gostaríamos, antes de passar para uma análise das horas-aula ministradas, destacar a oferta de cursos, pelos institutos, no ano de 2015, das categorias Cursos de Extensão (30h) e de Especialização. O Relatório de Atividades Anual da Escola de Extensão ofereceu esse dado exclusivamente neste último ano.



**Tabela 2 – 7: Número de cursos, efetivados e transcorridos, de extensão, especialização e horas-aula ofertadas em 2015, por área do conhecimento e instituto**

<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Instituto</b>	<b>Extensão</b>	<b>Especialização</b>	<b>Total</b>	<b>Horas-aula</b>
<b>Ciências Biológicas</b>	FCM	42	60	102	80093
	FENF	0	1	1	492
	FEF	0	1	1	362
	FOP	17	21	38	15896
	IB	2	1	3	435
	Subtotal	61	84	145	97278
<b>Ciências Exatas</b>	IC	1	2	3	900
	IFGW	1	0	1	48
	IG	0	7	7	2392
	IMECC	11	3	14	1238
	IQ	0	0	0	0
	Subtotal	13	12	25	4578
<b>Tecnologia</b>	FEA	4	4	8	1053
	FEAGRI	2	2	4	464
	FEC	17	4	21	1572
	FEEC	8	2	10	912
	FEM	0	3	3	1600
	FEQ	17	12	29	3312
	FT	7	7	14	1498
	Subtotal	55	34	89	10411
<b>Ciências Humanas</b>	FE	20	3	23	2688
	IA	11	6	17	1578
	IE	7	27	33	5395
	IEL	26	0	26	1170
	IFCH	0	0	0	0
	CEL	20	0	20	885
	FEQ/CEL	0	0	0	0
	Subtotal	84	36	119	11716
<b>Colégios Técnicos</b>	COTUC A	3	0	3	72
	COTIL	0	2	2	720
	Subtotal	3	2	5	792
<b>Ciências Aplicadas</b>	FCA	15	8	23	2042

Fonte: elaboração própria com base no Relatório de Atividades da Extecamp (2015)

Percebe-se que, no que se refere à área do conhecimento, as Ciências Biológicas figuram com destaque no número de cursos de especialização, seguidos da área de Humanas e Tecnologia. Nos Cursos de Extensão, as Ciências Humanas figuram com destaque, seguidas das Biológicas e Tecnológicas.

Se discriminarmos por instituto, no que se refere aos Cursos de Especialização, FCM, IE, FOP e FEQ são os cinco institutos que mais ofertaram cursos. Nos de Extensão, FCM, IEL, FE, CEL e FOP são os que mais ofertaram. Destaque, portanto, à FCM, que figura como primeira colocada nos dois tipos de curso. Destaque, também, a diferença dos institutos que figuram entre os cinco primeiros em cada modalidade, sendo que a FCM é a única que se repete. No geral, somados os cursos de Especialização e Extensão dos institutos, os dez primeiros colocados, em ordem decrescente são: FCM, FOP, IE, FEQ, IEL, FE, FCA, FEC, IMEEC e FEM. Outra variável que apresentamos na tabela é o número de horas-aula que cada instituto ofertou com base nestas duas modalidades. Procedendo o ranqueamento das horas-aula, temos, em ordem decrescente: FCM, FOP, IE, FEQ, FE, IG, FCA, FEM, IA, FEC. Este dado nos mostra que alguns institutos com baixo número de cursos ofertados podem aparecer no quesito horas-aula, indicando que os cursos ofertados por eles possuíam mais robustez horária. Do mais, alguns institutos se repetem em todas as categorias nas primeiras posições: FCM, FOP, IE, FEQ. Já que tocamos no assunto “horas-aula”, podemos evidenciar informações históricas sobre esse indicador:

Tabela 2 – 8: Número de horas-aula transcorridas por ano

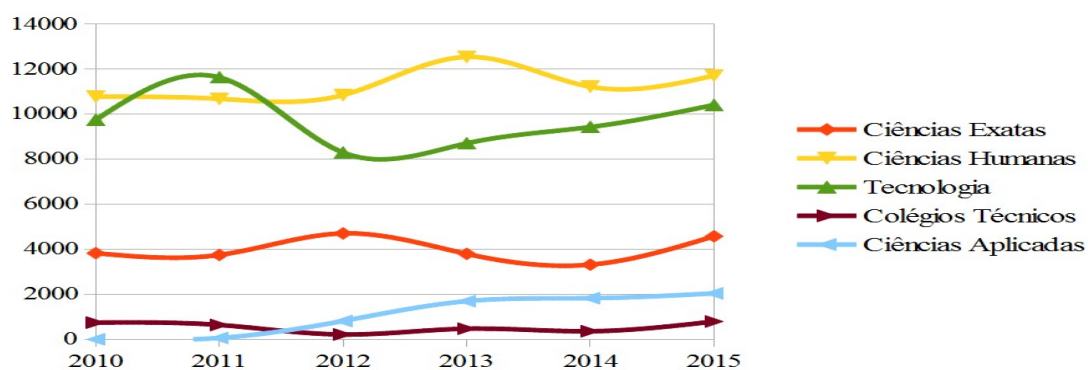
Área do Conhecimento	Instituto	2012	2013	2014	2015
Ciências Biológicas	FCM	81001	82274	76705	80093
	FENF	0	0	492	492
	FEF	140	300	362	362
	FOP	9864	13053	13037	15896
	IB	1222	786	426	435
	Subtotal	92227	96413	91022	97278
Ciências Exatas	IC	778	760	720	900
	IFGW	0	0	40	48
	IG	1384	728	1020	2392
	IMECC	2543	2271	1537	1238
	IQ	0	36	0	0
	Subtotal	4705	3795	3317	4578
Ciências Humanas	FE	1846	2054	2208	2688
	IA	1951	1057	1251	1578
	IE	6475	8456	6319	5395
	IEL	340	465	690	1170
	IFCH	0	93	48	0
	CEL	240	420	705	885
	FEQ/CEL	0	0	0	0
	Subtotal	10852	12545	11221	11716
Tecnologia	FEAGRI	373	605	600	464
	FEC	934	988	1384	1572
	FEM	1732	1570	1872	1600
	FT	1074	1292	1043	1498
	FEEC	956	1224	1028	912
	FEQ	2714	2050	2296	3312
	FEA	514	978	1208	1053
	IC	0	0	0	0
	Subtotal	8297	8707	9431	10411
Colégios Técnicos	COTUCA	214	112	0	72
	COTIL	0	360	360	720
	Subtotal	214	472	360	792
Ciências Aplicadas	FCA	814	1696	1828	2042
<b>Total</b>		117149	123628	117179	126817

Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Atividade Anuais da Extecamp (2010 – 2015)

O exame da tabela evidencia que as Ciências Biológicas realizam um número significativamente mais expressivo de horas-aula do que as outras áreas, com 97.278 horas-

aula. O instituto que “puxa” esta área para patamares elevados é a FCM. Se desconsiderarmos esta área, teremos a seguinte composição:

**Gráfico 2 – 13: Horas-aula por área do conhecimento (executando-se Ciências Biológicas)**



Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Atividade Anuais da Extecamp (2010 – 2015)

Percebe-se, observando-se o gráfico anterior, que a área de ciências humanas é a segunda com mais presença de horas-aula, desde 2012, seguida da de tecnologia. Porém, se analisarmos por instituto e não por área do conhecimento, teremos a seguinte composição.

**Tabela 2 – 9: Ranking de horas-aula ministradas, referentes a totalidade dos cursos, por instituto nos anos de 2015, 2014 e 2013**

2015		2014	
Institutos	Horas-aula	Institutos	Horas-aula
FCM	80093	FCM	76705
FOP	15896	FOP	13037
IE	5395	IE	6319
FEQ	3312	FEQ	2296
FE	2688	FE	2208
IG	2392	FEM	1872
FCA	2042	FCA	1828
FEM	1600	IMECC	1537
IA	1578	FEC	1384
FEC	1572	IA	1251
FT	1498	FEA	1208
IMECC	1238	FT	1043
IEL	1170	FEEC	1028
FEA	1053	IG	1020
FEEC	912	IC	720
IC	900	CEL	705
CEL	885	IEL	690
COTIL	720	FEAGRI	600
FENF	492	FENF	492
FEAGRI	464	IB	426
IB	435	FEF	362
FEF	362	COTIL	360
COTUCA	72	IFCH	48
IFGW	48	IFGW	40
IQ	0	IQ	0
IFCH	0	IC	0
IC	0	COTUCA	0

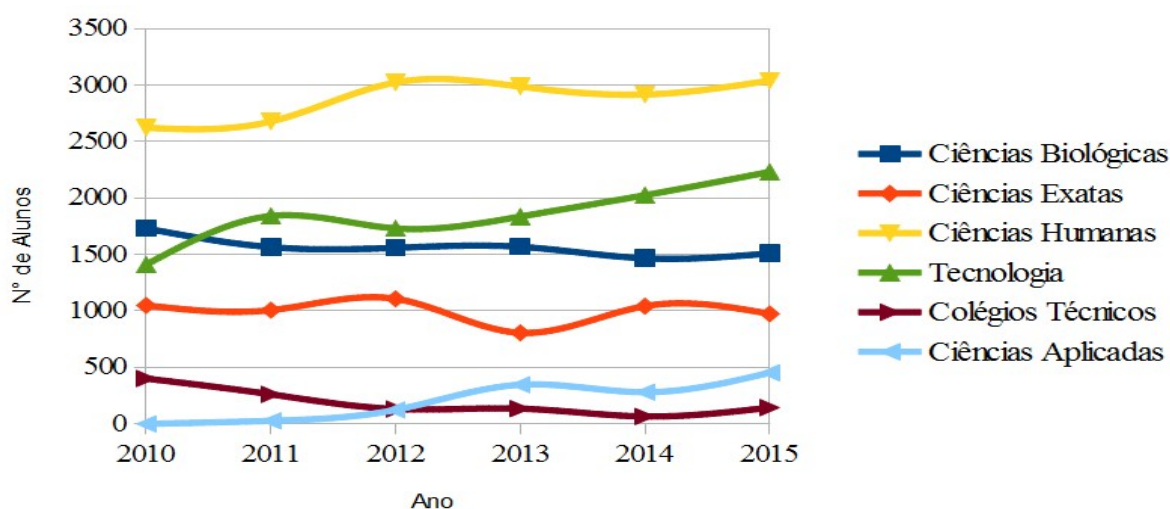
Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Atividade Anuais da Extecamp (2013– 2015)

A tabela anterior mostra que, novamente, alguns institutos figuram com destaque entre os dez primeiros, nos três anos: FCM; FOP; IE; FEQ; FE; FCA; FEM. Alguns deles aparecem, entre os dez primeiros, duas ou uma vez: IMEEC; IG; FT.

Cruzando este indicador com os indicadores de número de cursos, alguns institutos começam a ganhar destaque significativo. É o caso da Faculdade de Medicina (FCM) e de Odontologia (FOP), bem como o Instituto de Economia (IE) e a Faculdade de Engenharia Química (FEQ). A Faculdade de Ciências Aplicadas, apesar de ser uma unidade nova, aparece com destaque no quesito horas-aula (e não no quesito número de cursos). Dentro de cada área do conhecimento, o podemos destacar, no que se refere as horas-aula, os institutos: biológicas – FCM; exatas – IMEEC e IG; tecnológicas – FEQ e FEM; humanas – IE e FE; colégios técnicos – COTIL.

Dando continuidade a exposição dos dados, podemos passar para a variável número de alunos.

**Gráfico 2 – 14: Número de alunos que iniciaram nos cursos de extensão, por ano (2010 – 2015), por área do conhecimento**



Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Atividade Anuais da Extecamp (2010– 2015)

Analisando-se por área do conhecimento, percebe-se que a área de Ciências Humanas possui o maior número de alunos, ao menos desde 2010, seguida da área de Tecnologia (desde 2011) e, em terceiro, pela área de biológicas. Aqui, pela primeira vez, a área de biológicas não figura entre as duas primeiras colocações, evidenciando que, apesar do destaque nas horas-aula e mais cursos de especialização ofertados, estes cursos possuem pouco

número de alunos (se comparado com outras áreas). Para precisarmos de forma mais abalizada este indicador, podemos recorrer à seguinte tabela:

**Tabela 2 – 10: Ranqueamento, por ano (2010 – 2015), do número de alunos que iniciaram em cursos de extensão**

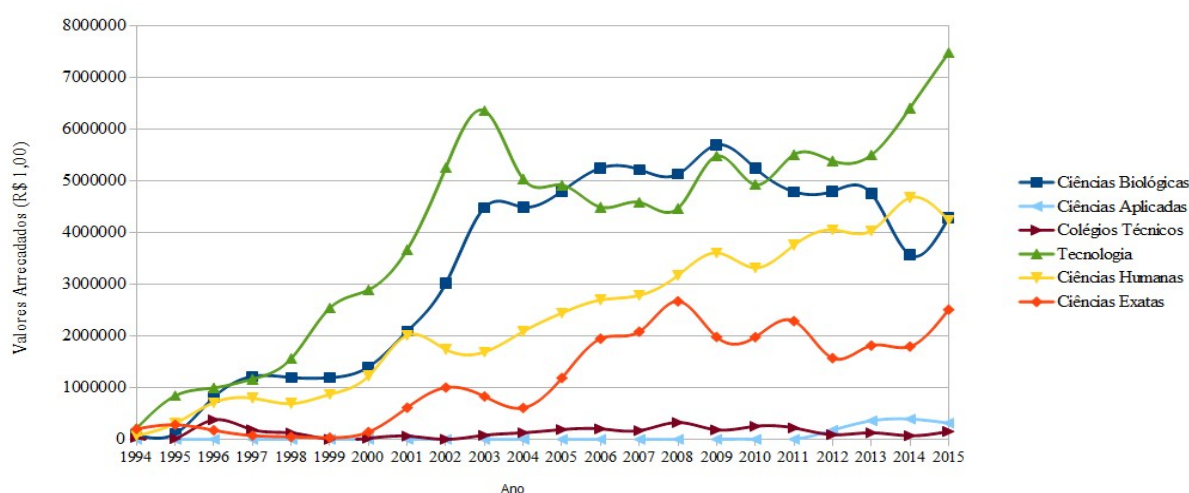
<b>Instituto</b>	<b>2012</b>	<b>Instituto</b>	<b>2013</b>	<b>Instituto</b>	<b>2014</b>	<b>Instituto</b>	<b>2015</b>
<b>IE</b>	1308	<b>IE</b>	1757	<b>IE</b>	1410	<b>IE</b>	1195
<b>FCM</b>	1013	<b>FCM</b>	1117	<b>FCM</b>	1083	<b>FCM</b>	1009
<b>FE</b>	740	<b>IMECC</b>	484	<b>FEC</b>	654	<b>FE</b>	656
<b>IMECC</b>	665	<b>FEC</b>	460	<b>FE</b>	627	<b>IEL</b>	637
<b>IA</b>	608	<b>FE</b>	399	<b>IG</b>	601	<b>FEEC</b>	603
<b>FEQ</b>	449	<b>FEQ</b>	385	<b>IEL</b>	401	<b>FEQ</b>	525
<b>FEC</b>	408	<b>IFCH</b>	350	<b>FEQ</b>	390	<b>FEC</b>	512
<b>IG</b>	305	<b>FCA</b>	347	<b>IMECC</b>	325	<b>IG</b>	469
<b>IEL</b>	292	<b>FEA</b>	303	<b>FEA</b>	311	<b>FCA</b>	453
<b>FOP</b>	285	<b>FOP</b>	284	<b>IA</b>	298	<b>IA</b>	368
<b>FT</b>	275	<b>FT</b>	258	<b>FCA</b>	281	<b>FOP</b>	361
<b>IB</b>	231	<b>IA</b>	226	<b>FOP</b>	268	<b>IMECC</b>	352
<b>FEM</b>	165	<b>FEEC</b>	185	<b>FT</b>	264	<b>FT</b>	278
<b>FEAGRI</b>	163	<b>IC</b>	160	<b>FEEC</b>	216	<b>FEA</b>	189
<b>FEA</b>	146	<b>FEM</b>	153	<b>CEL</b>	174	<b>CEL</b>	186
<b>IC</b>	138	<b>IEL</b>	152	<b>IC</b>	114	<b>IC</b>	141
<b>COTUCA</b>	132	<b>IG</b>	142	<b>FEAGRI</b>	103	<b>IB</b>	140
<b>FEEC</b>	126	<b>IB</b>	137	<b>FEM</b>	88	<b>COTIL</b>	83
<b>FCA</b>	124	<b>CEL</b>	105	<b>COTIL</b>	66	<b>FEAGRI</b>	75
<b>CEL</b>	77	<b>FEAGRI</b>	93	<b>IB</b>	63	<b>COTUCA</b>	61
<b>FEF</b>	31	<b>COTIL</b>	75	<b>FEF</b>	29	<b>FEM</b>	51
<b>FENF</b>	0	<b>COTUC A</b>	60	<b>FENF</b>	24	<b>IFGW</b>	13
<b>IFGW</b>	0	<b>FEF</b>	31	<b>IFCH</b>	8	<b>FENF</b>	0
<b>IQ</b>	0	<b>IQ</b>	21	<b>IFGW</b>	3	<b>FEF</b>	0
<b>IFCH</b>	0	<b>FENF</b>	0	<b>IQ</b>	0	<b>IQ</b>	0
<b>FEQ/CEL</b>	0	<b>IFGW</b>	0	<b>FEQ/CEL</b>	0	<b>IFCH</b>	0
<b>COTIL</b>	0	<b>FEQ/CEL</b>	0	<b>COTUCA</b>	0	<b>FEQ/CEL</b>	0

Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Atividade Anuais da Extecamp (2010– 2015)

Desde 2011, o Instituto de Economia (IE) figura na primeira colocação em número de alunos, seguido da Faculdade de Medicina (FCM). Outros institutos tem frequência em todos os anos entre os dez primeiros, tais como: IA, IMEEC, FEQ, FEC e FE. Alguns institutos aparecem esporadicamente, como FT, IG, FCA, FEA, FOP e IEL. O Instituto de Filosofia e Ciência Humanas (IFCH), que sempre figurou entre os últimos em número de curso, horas-aula e alunos (pois opta por não oferecer cursos via Extcamp), em 2013, teve 350 alunos.

Para complementar nossa análise, por fim, convém expor a variável arrecadação.

**Gráfico 2 – 15: Evolução da arrecadação por área do conhecimento (1994 – 2015)**



Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Atividade Anuais da Extcamp (1994 – 2015)

Um primeiro comentário, e que já havíamos ressaltado anteriormente, é que a arrecadação é uma variável que está em constante aumento. Quando discriminamos por área do conhecimento, percebemos que, apesar das variações nas áreas (aumento e queda), a tendência global é de crescimento. Destacam-se, nesse sentido, as áreas de Tecnologia que, a partir de 2010, dominam o cenário da arrecadação. A área de Humanas talvez tenha o crescimento mais uniforme e, em 2015, quase iguala a arrecadação da área de biológicas.

Aqui, vale destacar que a área de Tecnológica sempre figurou em terceiro lugar nas variáveis aqui apresentadas (número de cursos, horas-aula e alunos), mas no quesito



arrecadação, possui uma diferença significativa em relação a área de humanas e biológicas.

Em relação os institutos, pode-se observar a tabela a seguir:

**Tabela 2 – 11: Arrecadação por instituto, por ano (2013 – 2015)**

2015		2014		2013	
Instituto	Valores (R\$ 1,00)	Instituto	Valores (R\$ 1,00)	Instituto	Valores (R\$ 1,00)
IE	R\$ 2.835.775,00	IE	R\$ 3.355.548,00	IE	R\$ 3.195.944,00
FEQ	R\$ 2.031.463,00	FEQ	R\$ 1.659.856,00	FOP	R\$ 2.030.243,00
FOP	R\$ 1.903.366,00	FOP	R\$ 1.618.990,00	FCM	R\$ 2.001.035,00
FCM	R\$ 1.629.423,00	FEC	R\$ 1.447.410,00	FEQ	R\$ 1.461.418,00
FEC	R\$ 1.606.869,00	FCM	R\$ 1.362.277,00	FEC	R\$ 1.054.441,00
FEM	R\$ 1.467.357,00	FEM	R\$ 1.018.387,00	FEM	R\$ 934.840,00
IC	R\$ 925.044,00	FEA	R\$ 840.578,00	IC	R\$ 748.221,00
FT	R\$ 888.071,00	FT	R\$ 766.927,00	IB	R\$ 689.536,00
IG	R\$ 821.153,00	IC	R\$ 729.307,00	IMECC	R\$ 642.426,00
FEA	R\$ 705.799,00	FE	R\$ 661.589,00	FEA	R\$ 626.699,00
IMECC	R\$ 655.740,00	IMECC	R\$ 551.966,00	FT	R\$ 592.514,00
IB	R\$ 618.266,00	IG	R\$ 507.785,00	FEEC	R\$ 527.278,00
IA	R\$ 556.756,00	IB	R\$ 435.746,00	FE	R\$ 472.168,00
FE	R\$ 549.121,00	IA	R\$ 396.159,00	IG	R\$ 395.763,00
FEEC	R\$ 541.767,00	FEEC	R\$ 394.549,00	FCA	R\$ 357.958,00
FCA	R\$ 313.748,00	FCA	R\$ 392.351,00	FEAGRI	R\$ 298.646,00
FEAGRI	R\$ 234.563,00	FEAGRI	R\$ 278.935,00	IA	R\$ 232.934,00
IEL	R\$ 167.618,00	IEL	R\$ 152.283,00	COTIL	R\$ 75.685,00
COTIL	R\$ 130.823,00	CEL	R\$ 104.482,00	IEL	R\$ 69.461,00
CEL	R\$ 125.666,00	FEF	R\$ 81.644,00	CEL	R\$ 61.836,00
IFGW	R\$ 106.470,00	COTIL	R\$ 69.385,00	COTUCA	R\$ 50.424,00
FENF	R\$ 103.674,00	FENF	R\$ 68.407,00	FEF	R\$ 33.791,00
FEF	R\$ 26.438,00	IFGW	R\$ 4.529,00	IQ	R\$ 26.290,00
COTUCA	R\$ 20.712,00	COTUCA	R\$ 571,00	FENF	R\$ 0,00
IQ	R\$ 103,46	IQ	R\$ 84,73	IFGW	R\$ 0,00
IFCH	R\$ 0,00	IFCH	R\$ 0,00	IFCH	R\$ 0,00

Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Atividade Anuais da Extecamp (1994 – 2015)

A tabela anterior nos mostra que quatro institutos figuram, desde 2012, como os cinco primeiros colocados: IE, FEC, FCM, FOP, FEC/FEM. Institutos como IC, FE, FT, IB, IG e IMEEC aparecem esporadicamente. Podemos notar que, no que se refere a arrecadação, predomina-se a área de tecnológicas, corroborando com o que havíamos dito anteriormente ao gráfico da arrecadação por área. Apesar do Instituto de Economia ser líder em todos os anos e

a FCM e a FOP figurarem sempre e em boas colocações, as outras posições são ocupadas majoritariamente por institutos de Tecnologia.

Podemos, assim, tirar algumas conclusões após examinar as quatro variáveis (cursos, horas-aula, alunos e arrecadação):

1-Em termos de número de cursos, a área de biológicas, humanas e tecnológicas são predominantes. A primeira delas, a de Biológicas, é puxada pela Faculdade de Medicina e pela Faculdade de Odontologia. Nas Humanidades, destacam-se, significativamente, o Instituto de Economia e a Faculdade de Educação. Já na área de Tecnologia, destacou-se a Faculdade de Engenharia Química. A área de Tecnologia, historicamente, tem mais equilíbrio entre os institutos;

2-Em termos de horas-aula, a área de Biológicas, por conta da FCM, figura como a área com maior relevância, seguidas da área de Humanidades e de Tecnologia. Individualmente, os institutos que, nos últimos três anos, mais ofertaram horas-aula foram: FCM, FOP, IE, FEQ, IG, FCA, FEM, FEC, IMEEC, IA, FEEC e FT;

3-No que se refere ao número de alunos, a relação se inverte, pois a área de Humanidades figura-se como a área com maior número de alunos, seguida da área de tecnologia e, depois, da área de biológicas. Isso quer dizer que, apesar de ofertar um número de cursos elevado e ter horas-aulas significativamente mais elevadas do que as outras áreas, o número de alunos destes cursos é inferior em relação às áreas citadas. Os institutos que mais possuem alunos, em uma análise histórica geral, são: IE, FCM, IA, IMEEC, FEQ, FOP, FEC, FOP, FEA, FE, IG, FCA;

4-Em relação à arrecadação<sup>59</sup>, a área de Tecnologia lidera o ranqueamento, seguida da área de Biológicas e, depois, de Humanidades. Se as humanidades possuem mais alunos, não possuem mais arrecadação. O mesmo acontece com as Biológicas, que lideram o ranking de horas-aula, mas não chegam ao patamar da área de tecnologia nos rendimentos auferidos. No que se refere aos institutos e faculdades, comparados de forma isolada, destacam-se: IE, FEQ, FOP, FCM, FEC, FEM, IC, FT, IG, FEA, IMEEC e IB. Destaca-se, em todos os anos recentes, o predomínio do Instituto de Economia. Porém, a área de Tecnologia

---

59 Convém destacar que os custos (sobretudo os de valor da hora-aula) e os preços dos cursos são definidos pelos docentes de forma livre (com licitações de valores pelas regulações já expostas). Em nossa hipótese, estima-se que, em cada área ou instituto, os docentes que costumam ministrar cursos tenham conhecimento empírico dos valores máximos e mínimos que poderiam cobrar, visto que, para ser oferecido, um curso precisa completar um número mínimo de alunos (e, cada área, assim, tem sua dinâmica de precificação).

possui grande número de institutos e todos, mesmo com números baixos em relação ao número de cursos e alunos, possuem arrecadação considerável e bem distribuída;

5-Um balanço dos indicadores levantadas anteriormente nos permite concluir que: a Faculdade de Medicina (FCM) destaca-se em todos os indicadores, bem como o Instituto de Economia (IE), a Faculdade de Odontologia (FOP) e a Faculdade de Engenharia Química (FEQ). Algumas áreas, como os Colégios Técnicos e Ciências Aplicadas, aparecem pouco nos rankings mais gerais pois abrangem poucos institutos. Apesar disso, a Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) vem apresentando crescimento considerável nos últimos anos, muitas vezes entrando nos rankings dos 10 primeiros em número de horas-aula e número de alunos, por exemplo. A área de Tecnologia parece possuir uma dinâmica mais peculiar, com baixo número de curso e horas-aula em geral, mas com arrecadação mais vigorosa e bem distribuída entre os institutos, apesar das unidades que mais arrecadam no geral serem o IE e a FCM, tais quais a FEQ, FEM, FEA e FEEC. Nas Humanidades, destaca-se elevado número de alunos, particularmente os institutos e faculdades tais quais IE, FE, IA e IEL. Porém, o Instituto de Economia, de longe, é o primeiro colocado em quase todos os quesitos aqui considerados (exceto horas-aula, cuja primeira colocada é a FCM). Na área de Exatas, predominam-se IG e IMEEC, de forma geral.

### **2.3.3 PERFIL DO ALUNO**

No que se refere ao perfil dos alunos, destacamos as seguintes informações: composição de gênero e faixa etária; número de alunos por Estado (origem do aluno) e pelas principais cidades de origem; composição da ocupação dos alunos de cursos de extensão; informações relativas ao ramo de atividade da empresa ou organização onde trabalham; função dentro da empresa e organização onde trabalham; dentre outros. Metodologicamente, procedeu-se da mesma forma do que as sessões anteriores: filtrou-se as categorias relevantes dos Relatórios Anuais da EXTECAMP e, com base nelas, sistematizou-se as variáveis ao longo do tempo.

Começamos pelo gênero dos alunos. A tabela a seguir mostra a proporção, no que se refere ao gênero, do total de alunos matriculados em cursos de extensão:

**Tabela 2 – 12: Distribuição (em %) dos alunos matriculados em cursos de extensão por gênero**

Distribuição por gênero	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Masculino</b>	48%	47%	46%	49%	49%
<b>Feminino</b>	52%	53%	54%	51%	51%

Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Gestão da EXTECAMP (2011 – 2015)

Como podemos notar, a composição por gênero é relativamente equilibrada, com sutil predominância do sexo feminino nos anos considerados. No que se refere à faixa etária, pode-se observar que, segundo a tabela abaixo, há um predomínio na participação de cursos de extensão de indivíduos na faixa etária de 26 a 35 anos, seguida de 16 a 25 anos e, em terceiro lugar, de 36 a 45 anos.

**Tabela 2 – 13: Proporção (em %) de alunos segundo faixa etária**

Faixa Etária	Faixa Etária Por Ano (em %)		
	2012	2013	2014
<b>16 a 25 anos</b>	21%	19%	19%
<b>26 a 35 anos</b>	52%	50%	53%
<b>36 a 45 anos</b>	18%	18%	18%
<b>46 a 55 anos</b>	9%	10%	8%
<b>Mais do que 55 anos</b>	2%	3%	2%

Fonte: Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Gestão da EXTECAMP (2011 – 2015)

Estes alunos, além da questão da idade e do gênero, são provenientes majoritariamente do Estado de São Paulo. Assim, de um total de 6512 alunos em 2015, 6055 estudantes de cursos de extensão pertenciam a este estado, atingindo um percentual de 93%. (EXTECAMP, 2016). Convém destacar que este percentual é parecido com, pelo menos, os anos de 2012, 2013 e 2014 (EXTECAMP, 2012 – 2016). Ainda sobre o ano de 2015, outros estados que compuseram o quadro de alunos, com destaque, foram: Bahia (1,8%) e Minas Gerais (1%). Pode-se dizer, assim, que o fator geográfico é preponderante e que os cursos atingem mais a população local em nível estadual. Isso é corroborado pelo fato de que, em 2015, as 2969 alunos foram da cidade de Campinas, 450 de São Paulo e 299 de Limeira. Além

do mais, figuram com destaque alunos provenientes de: Jundiaí, Valinhos, Americana, Piracicaba, Sumaré, dentre outros.

Por fim, pode-se destacar a questão da ocupação dos alunos de extensão:

**Tabela 2 – 14: Ocupação (em %) dos alunos dos cursos de extensão da Unicamp**

Ocupação do aluno	Ocupação dos alunos de extensão por ano		
	2013	2014	2015
<b>Empregado</b>	66,20%	55,35%	53,80%
<b>Autônomo</b>	9,44%	11,40%	13,60%
<b>Proprietário de Negócio</b>	3,60%	4,95%	5%
<b>Aposentado</b>	0,62%	1,18%	0,80%
<b>Do Lar</b>	0%	0,16%	0,20%
<b>Desempregado</b>	2,78%	3,62%	3,10%
<b>Estudante</b>	15,39%	20,28%	20,6%
<b>Outra ocupação</b>	2,17%	3,06%	2,8%

Fonte: elaboração própria com base nos Relatórios de Gestão da EXTECAMP (2013 – 2015)

Cabe pontuar que, na questão relativa à ocupação, os dados gerados pela EXTECAMP correspondem a sua pesquisa de opinião perante os alunos que finalizaram cursos de extensão e, portanto, não tem carácter censitário, já que não houve resposta de todos. Mesmo assim, o número de respostas foi, segundo a Escola, considerável nestes anos elencados na tabela. Com efeito, a tabela mostra que grande parte dos alunos é empregado. Em 2013, este percentual chegou a 66%, mas decaiu nos dois anos seguintes, mantendo-se em uma média de 54% dos alunos. Em segundo lugar, há a ocupação “estudante”, como uma média de aproximadamente 17%. Ressalta-se que, nesta ocupação, é provável que estes alunos também não sejam empregados. Em terceiro lugar, há a categoria autônomo, responsável por uma média de cerca de 11% dos alunos dos cursos. Depois, segue-se com proprietário de negócio, com média de 4% nos anos considerados.

De fato, este dado mostra que boa parcela dos alunos possui uma ocupação profissional e a outra grande parte busca qualificação ao mercado e da área da qual pertencem. Estes dados são condizentes, também, com os próprios objetivos dos cursos de extensão como um todo, qual seja, qualificar indivíduos no que se refere a assuntos mais

restritos à profissões e técnicas de trabalho. Ainda sobre esta questão, pode-se dizer que cerca de 30% dos alunos que possuem ocupação trabalham no setor de serviços; cerca de 14,5% no setor industrial; 27,4% em instituições de ensino; 4,6% no comércio; e 23,3% em outros (UNICAMP, EXTECAMP, Relatório de Atividades, 2015). Além do mais, a função mais preponderante, dentre os empregados, é a de execução (38,9%), seguidos de “outros” (31,5%), supervisão (10,4%), direção (10,4%) e gerência (9,1%). Nesse aspecto, percebe-se a concentração de cargos e funções de média hierarquia. Além do mais, no que se refere aos ramos da atividade econômica, os dados talvez reflitam a própria composição dos setores da economia da região, bem como dos próprios conteúdos e objetivos dos cursos. Chama a atenção, também, a alta quantidade de alunos que trabalham no setor de ensino, evidenciando aproximação entre esta modalidade extensionista e este ramo de atividade.

### **3 A PERCEPÇÃO DA EXTENSÃO SEGUNDO OS DOCENTES E FUNCIONÁRIOS EXTENSIONISTAS DA UNICAMP**

O objetivo do terceiro capítulo é descrever e analisar com quais concepções extensionistas os docentes – que ministram e que não ministram cursos de extensão – da Unicamp se aproximam. Destaca-se que, além dos docentes, empreendeu-se uma análise, com o mesmo objetivo citado, acerca da percepção dos funcionários das Secretarias de Extensão dos Institutos e Faculdades da Universidade acerca do tema. Por concepções extensionistas, nos referimos tanto às práticas históricas que caracterizam – e caracterizaram – a extensão universitária brasileira quanto às abordagens teóricas que objetivam explicar e analisar o que é (ou seria) a extensão universitária ou como ela se manifesta (ou se manifestaria). Dentro do objetivo geral do capítulo, buscou-se também identificar alguns pontos relacionados aos cursos de extensão.

Metodologicamente, como instrumento de coleta de dados, aplicou-se questionários aos docentes e funcionários da Unicamp. No que se refere a primeira categoria de atores, o instrumento foi aplicado a toda população de docentes – que ministram ou não cursos de extensão. Porém, nestes questionários, identificou-se quais deles ofertavam cursos de extensão, sendo possível discriminar a concepção dos ofertantes em contraste à concepção dos que não ministravam cursos. Já aos funcionários, fez-se um recorte importante: as perguntas foram enviadas somente aos servidores das secretarias de extensão das unidades. Mais detalhes relativos à metodologia utilizada serão expostos no tópico a seguir. Ressalta-se, de antemão, que o número de respostas obtidas pela aplicação de cada um dos instrumentos não permite generalizações estatísticas a todo o conjunto da população das categorias consideradas.

Em vista disso, o capítulo se estruturará da seguinte forma: i. considerações metodológicas: especificar-se-á questões relativas aos procedimentos adotados à escolha das perguntas (conteúdo e tipos de questão), escalas utilizadas, meios de aplicação, dentre outros; ii. descrição e análise dos resultados: buscar-se-á expor e analisar, com base nas dimensões analíticas e no debate histórico-teórico desenvolvido anteriormente, os desfechos das respostas obtidas e será dividida por tipo de questionário (o questionário dos docentes e o dos

funcionários); iii. conclusão do capítulo: com base nos tópicos anteriores, amarrar-se-á as conclusões obtidas no terceiro capítulo com as análises obtidas nos capítulos anteriores, focando-se nas questões relativas aos cursos de extensão.

### 3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste tópico, aprofundaremos as explicações relativas à concepção e aplicação dos questionários utilizados. Dessa forma, descreveremos o “passo a passo” da escolha desta técnica de pesquisa; do processo de construção de perguntas; e do processo de aplicação e coleta de dados. Os questionários dos docentes e funcionários encontram-se no Apêndice B.

Em primeiro lugar, convém clarificar a opção por este recurso de pesquisa. Considerando-se que: um questionário é um instrumento/técnica de investigação amplamente utilizado em pesquisas na área de ciências humanas e sociais e, através de um conjunto de questões, visa recolher informações diversas de uma determinada população ou parte dela para transformá-las em estatísticas relevantes ao pesquisador (AMARO; PÁVOA; MACEDO, 2004; GIL, 2008; VIEIRA, 2009); e que pode ser utilizado para verificar fatos, dados socioeconômicos e demográficos, crenças e opiniões, padrões de ação/comportamento e atitudes, dentre outros (CHAGAS, 2000; NOGUEIRA, 2002; VIEIRA, 2009); optamos por utilizar esta técnica de pesquisa a fim de investigar percepções (opiniões e crenças) e atitudes dos docentes e funcionários da Unicamp no que se refere à temática extensionista, bem como constatar alguns fatos acerca da extensão praticada nos institutos.

Além do mais, os questionários apresentam a vantagem de atingir grande número de pessoas, mesmo que dispersas em área geográfica mais extensa, já que poder-se-ia aplicá-lo à distância (GIL, 2008). Estes instrumentos garantem, a depender de como são construídos (GIL, 2008): o anonimato das respostas, permitindo que o indivíduo se sinta mais seguro em expor opiniões e crenças; possibilita que os pesquisados respondam quando lhe convier e se convier; implica em custos operacionais de pesquisa baixos; não expõe diretamente os inquiridos à influência do pesquisador se este for aplicado à distância (claro que, nesse aspecto, as perguntas do questionário podem atuar nesse sentido). Assim, para além da adequação entre o objetivo da nossa pesquisa e das possibilidades que o instrumento proporciona, visualizou-se a conveniência prática de aplicação deste, principalmente porque



gostaríamos de atingir o máximo de docentes e funcionários possível e, além do mais, garantir o anonimato e o “conforto” de posicionamento por parte dos pesquisados. Mesmo assim, continua sendo um desafio a adesão, por parte das pessoas, a responder questionários (VIEIRA, 2009).

Estivemos cientes, também, das desvantagens da utilização deste instrumento, bem como dos problemas que se pode haver em sua elaboração e aplicação. Para citar alguns deles, Gil (2008) e Vieira (2009) destacam que, muitas vezes, a aplicação de questionários não permite compreender o contexto em que o responde está e como isso influenciaria nas respostas. Soma-se, ainda, o fato de que sua aplicação pode proporcionar “resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado” (GIL, 2008, p. 122). Em outras palavras, “a mensuração sempre ocorre em situações complexas, onde diversos fatores influenciam as características medidas e o processo de mensuração, podendo gerar erros não amostrais” (CHAGAS, 2000, p.2). Seriam estes alguns dos fatores: situações pessoais passageiras dos respondentes que abalariam uma situação estável de opinião e resposta; falta de clareza e coerência do questionário; o contexto de aplicação; erros de amostragem; diferença entre a linguagem do questionário e a linguagem dos respondentes; dentre outros.

À vista disso, o questionário elaborado precisa conter, em seu processo de planejamento, uma série de requisitos que minimizem as possíveis falhas que possam ocorrer. O primeiro deles é construir um instrumento com coerência entre o objetivo da pesquisa, o objetivo do questionário, as perguntas realizadas e o perfil dos respondentes (VIEIRA, 2009).

Assim:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121)

Em suma, para se elaborar este instrumento, uma série de escolhas devem ser feitas antecipadamente (CHAGAS, 2000; VIEIRA, 2009; NOGUEIRA, 2002): a definição dos objetivos da pesquisa e os objetivos específicos relativos à aplicação do questionário; o

conteúdo das perguntas, que devem ser coerentes em relação às motivações da aplicação; a forma das perguntas (abertas, fechadas, escalas de intensidade) e a sequência e ordenamento delas; e, nesse sentido, deve-se definir o próprio público-alvo (amostra ou população) do instrumento; quais as ferramentas de construção e aplicação do questionário (em papel, formato digital, aplicação por internet, telefone, pessoalmente, dentre outros); os riscos, cronograma e custos da aplicação; pode-se, também, validar o questionário através de testes anteriores à efetiva utilização do instrumento; e, por fim, depois de aplicado, deve-se definir a forma de análise e apresentação dos dados obtidos.

Dessa forma, convém descrever como planejamos e elaboramos os questionários aplicados aos docentes e funcionários da Unicamp. Primeiramente, definiu-se os objetivos dos questionários. O primeiro instrumento elaborado, destinado aos docentes, teve por objetivo identificar e compreender as percepções e práticas dos docentes da Unicamp em relação à extensão universitária. Já o segundo questionário, aplicado aos servidores, teve por objetivo identificar e compreender as percepções dos funcionários que trabalham com extensão sobre a temática e, além disso, verificar quais práticas extensionistas e segmentos sociais os institutos e faculdades mais realizavam. Cabe frisar que, em cada um dos instrumentos aplicados, procurou-se destinar perguntas específicas e relacionadas aos cursos de extensão. Nesse sentido, identificar-se-ia e compreender-se-ia as percepções e práticas extensionistas de docentes que ofertam cursos de extensão, além de realizar o contraste, nestes quesitos, entre estes e aqueles que não se envolvem com esta modalidade extensionista.

Assim, ao compreender as percepções e práticas dos docentes e servidores, temos os insumos para analisar a concepção extensionista destes atores, intenção que se constitui como objetivo deste capítulo. Metodologicamente, chama-se a atenção à diferença entre “concepção” e “percepção”. Como dissemos na introdução do capítulo, por concepção extensionista, consideramos as práticas, abordagens e conceitos historicamente construídos que buscaram caracterizar o que é a extensão universitária e como ela seria praticada e executada. Abordamos estas concepções no capítulo inicial. A partir delas, elaboramos algumas dimensões analíticas para guiar a descrição e análise dos objetivos propostos nos capítulos seguintes. Com efeito, as percepções são as adaptações destas dimensões analíticas em frases, sentenças, práticas e segmentos sociais acerca da extensão universitária.

Convém clarificar que, de forma adaptada, as dimensões analíticas consideradas à construção dos questionários foram: Quais atividades materializam a extensão praticada e como são realizadas (e, nesse aspecto, questões relativas a institucionalização da extensão, integração entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outros); Que tipo de conhecimento é estendido, quais objetivos deste processo e como concebe-se a relação entre ciência e sociedade; A quem se destina a atividade extensionista (atores e segmentos sociais visados e que interagem com os atores acadêmicos); Porque se faz (ou não) extensão; e Como as atividades são legitimadas socialmente e dentro da universidade. Dentro destas dimensões, objetivou-se identificar alguns aspectos relacionados aos cursos de extensão, tais como: se possuem uma dinâmica mais ofertista; sua utilidade social e econômica; questões referentes ao autofinanciamento; se estes possuem integração entre pesquisa, ensino e extensão; dentre de outros.

É certo que, mesmo considerando estas dimensões, a utilização da técnica de questionário engendrou a necessidade de se fazer recortes pontuais destas, e por isso não seria possível dizer que as respostas obtidas as satisfariam por completo. Isso porque, como ressaltam Gil (2008) e Vieira (2009), os questionários são instrumentos que possuem limitações (como qualquer outra técnica de pesquisa) relacionadas aos tipos de conclusão e análise que podem ser derivados do tipo de pergunta e seu conteúdo. Cada tipo de questão, assim, engendra uma determinada gama de possibilidades analíticas que não permitem extrapolar à generalizações que não compreendam estritamente aos sentidos das respostas auferidas. Porém, vistas em conjunto, e integradas a outras técnicas e metodologias, como a que realizamos no capítulo dois, as questões elaboradas poderiam contribuir à compreensão das concepções extensionistas dos funcionários e docentes, bem como identificar as práticas extensionistas mais enraizadas nos Institutos e Faculdades da Unicamp.

Estamos ressaltando estes pontos pois, já evidenciados os objetivos da aplicação do instrumento, é preciso descrever como foi o processo de construção das perguntas. Como vimos, as questões – no que se refere à forma e conteúdo – podem medir fatos, crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, padrões de ação e as razões pelas quais alguém age ou pensa de determinada maneira (GIL, 2008). Em nossos questionários, especificamente, as perguntas utilizadas buscaram identificar fatos, opiniões, padrões de ação e atitudes.

Nesse sentido, cabe pontuar que utilizamos diversas formas de pergunta. Mais especificamente, nossos questionários possuem a seguinte mescla: perguntas abertas de resposta livre; perguntas fechadas com alternativa binária (sim e não); perguntas fechadas com alternativas pré-definidas não excludentes (seria possível, assim, escolher mais de uma alternativa); e perguntas de escala de intensidade e frequência. Julgou-se que, como nossa definição de percepção acerca da extensão universitária considera as atitudes, comportamentos e fatos relacionados aos respondentes, estes formatos seriam adequados às estas intenções, como aponta a literatura consultada (VIEIRA, 2009; AMARO; PÁVOA; MACEDO, 2004; GIL, 2008; DALMORO; VIEIRA, 2014)<sup>60</sup>.

Porém, gostaríamos de dar ênfase conceitual às perguntas de escala utilizadas nos questionários. Basicamente, questões deste tipo caracterizam-se por conter uma série de sentenças das quais os respondentes devem optar por uma gradação pré-determinada de intensidade ou frequência, sendo adequadas, particularmente, a medir opiniões, atitudes e crenças (VIEIRA, 2009; AMARO; PÁVOA; MACEDO, 2004). Nesse ponto, cabe destacar que:

O conceito de *atitude*, que é dos mais importantes em Psicologia Social, tem recebido definições as mais diversas. Todavia, quase todas caracterizam atitude como uma tendência à ação, que é adquirida no ambiente em que se vive e deriva de experiências pessoais e também de fatores e personalidade. Assim, para a maioria dos autores, o termo atitude designa disposição psicológica, adquirida e organizada a partir da própria experiência, que inclina o indivíduo a reagir de forma específica em relação a determinadas pessoas, objetos ou situações. O conceito de *opinião*, por sua vez, refere-se a um julgamento ou crença em relação a determinada pessoa, fato ou objeto. Sua conceituação é mais simples que a de atitude por implicar uma representação consciente e estática. As opiniões podem ser expressas verbalmente. Já as atitudes são inferidas a partir das várias formas de expressão humana. Pode-se afirmar também que nas opiniões predomina o componente cognitivo sobre o afetivo; nas atitudes ocorre o inverso (GIL, 2008, p. 136)

Levando isso em consideração, e cientes de que há diversos tipos de escala, em nossos questionários utilizamos a Escala de Likert. Esta técnica de escalonamento foi proposta por Rensis Likert em 1932 e foi amplamente utilizada e adaptada ao longo do tempo,

---

<sup>60</sup> As vantagens de se utilizar questões fechadas são: rapidez e facilidade de resposta, maior uniformidade e padronização da resposta, permite contextualizar melhor a questão. As desvantagens são: maior dificuldade em elaborar as respostas possíveis a uma determinada questão; pouco estímulo a originalidade e a variedade de resposta; e o inquirido pode optar por uma resposta que não seja exatamente fiel a sua realidade, mas próxima a ela. Já as vantagens das questões abertas são: facilita o pensamento livre e criatividade; respostas são mais variadas; repostas mais representativas e fies à opinião dos pesquisados. No que se refere às desvantagens, pode-se citar: dificuldade em organizar categorias, requer mais tempo e dedicação à resposta, dentre outras (AMARO; PÁVOA; MACEDO, 2004).

principalmente em pesquisas nas áreas de psicologia, administração, educação e marketing (VIEIRA, 2009; NOGUEIRA, 2002; GIL, 2008; SILVA; COSTA, 2014). Este autor, com base em estudos anteriores sobre o tema, desenvolveu um tipo de questionário em que as perguntas, na verdade, fossem formadas por declarações afirmativas em que o respondente identificaria seu grau de concordância em relação a elas (VIEIRA, 2009). Assim, por definição, a escala de verificação de Likert “consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância” (SILVA; COSTA, 2014).

Segundo Vieira (2009), Likert idealizou cinco alternativas escalares: concordo totalmente; concordo; nem concordo nem discordo; discordo; e discordo totalmente. Nogueira (2002) ressalta que, em termos de formas de análise, sugeriu-se que a se atribuisse pontuações ordinais (+2, +1, 0, -1, -2) às respostas das questões a fim de estabelecer resultados agregados que pudessem subsidiar análises quantitativas. Como esta técnica foi se diversificando ao longo do tempo, assumiu outras possibilidades de composição escalar e de análise. Por exemplo, são diversas as possibilidades de se compor as categorias escalares para além das sugeridas por Likert (VIEIRA, 2009): poder-se-ia utilizar expressões de importância (muito importante; importante; mais ou menos importante; pouco importante; sem importância); expressões de qualidade (muito bom; bom; mais ou menos bom; ruim e muito ruim); probabilidade e frequência (sempre; na maior parte das vezes; de vez em quando; nunca); dentre outras.

Basicamente, para se construir uma Escala de Likert, segundo Gil (2008) e Vieira (2009), é preciso elaborar grande número de enunciados que manifestem opiniões ou atitudes acerca do problema estudado. Depois disso, filtra-se as sentenças que se apresentem com mais clareza e objetividade, eliminando repetições desnecessárias de conteúdo. O passo seguinte se refere à escolha das gradações e do número de gradações utilizadas. Depois de finalizado, passa-se a aplicação do questionário ao público-alvo objetivado e, com a posse das respostas, pode-se proceder a diversas formas de análise. Em nossos questionários, cabe frisar, adotamos primordialmente este conjunto de passos e escolhas.

Em suma, para além de ser uma técnica utilizada a medir diversos aspectos relacionados à crença, atitude e opinião, uma das vantagens da Escala de Likert é sua facilidade no manuseio do questionário, visto que é relativamente fácil ao pesquisado emitir

graus de concordância sobre uma afirmação e, nesse sentido, realizar-se a “confirmação de consistência psicométrica nas métricas que utilizaram esta escala contribuiu positivamente para sua aplicação nas mais diversas pesquisas (COSTA, 2011)” (SILVA; COSTA, 2014, p.5). Porém, em termos cognitivos, as perguntas demandam que os inquiridos processem duas dimensões: o conteúdo da proposição e, depois, o grau de concordância que possui em relação a ela. Nesse aspecto, aumentar-se-ia a complexidade cognitiva da escala, exigindo cuidados em relação à forma de se construir a afirmação e ao número de graus de concordância utilizados (SILVA; COSTA, 2014).

Estes problemas estão diretamente relacionados à validade e confiabilidade das perguntas realizadas no questionário. Nesse aspecto, gostaríamos de deixar momentaneamente o debate em relação à Escala de Likert para fazer uma ressalva. A validade diz respeito à capacidade das respostas em traduzir de acordo com os objetivos da pesquisa, a realidade do objeto pesquisado, evitando vieses que a distorçam (VIEIRA, 2009). Em outras palavras, deve-se garantir que as perguntas de um questionário consigam responder, com a maior precisão possível, o que se pretende mensurar, e não outros aspectos alheios aos pontos em discussão. Já a confiabilidade é consistência da medição de uma pergunta, ou seja, a capacidade que ela tem de medir os mesmos aspectos para diferentes pessoas que respondam a questão. Um instrumento pode ser confiável mas não válido e vice-versa. Nesse ponto, não só a Escala de Likert apresenta desafios, mas também a própria construção de todas as perguntas de um instrumento completo<sup>61</sup>. Nesse ponto, Vieira (2009) destaca uma série de formas de validar um questionário, inclusive com o uso de técnicas especialmente criadas para estes fins<sup>62</sup>.

Voltando ao debate sobre a Escala de Likert, é preciso fazer um adendo importante. Segundo alguns autores, no processo de construção das afirmações, é desejável que se elabore uma “lista de frases que manifestem opiniões radicais (claramente positivas ou negativas) em relação à atitude que se está a estudar tendo o cuidado de cobrir as diferentes

---

61 À vista disso, vale uma ressalva geral no processo de elaboração de um questionário, inclusive à utilização da Escala Likert, sobre alguns cuidados ao se redigir uma pergunta ou uma afirmação (VIEIRA, 2009): é preferível que cada pergunta ou afirmação expresse apenas uma ou duas ideias de forma coerente e objetiva; é preferível que se evite frases negativas para que não se influencie nas respostas; evitar a utilização de palavras que impliquem em duplo sentido; oferecer alternativas condizentes com a pergunta realizada; dentre outras.

62 Convém ressaltar que não utilizamos técnicas de validação e confiabilidade, a não ser a realização de um pré-teste a docentes e funcionários antes de aplicarmos definitivamente os instrumentos. Além do mais, procuramos seguir os passos de um planejamento com coerência entre as dimensões analíticas sobre extensão e as perguntas realizadas, a fim de maximizar a validade e confiabilidade de nossos questionários.

vertentes que se relacionam com o assunto” (CUNHA, 2007, p.25). Dessa forma, em nossos questionários, optou-se por realizar afirmações “fortes” sobre extensão, de acordo com nossa revisão de literatura, que pudessem radicalizar aspectos concernentes às concepções e práticas de extensão existentes. Inclusive, mesmo que correndo o risco de lançar expressões não tão precisas em seu significado, procuramos manter algumas palavras utilizadas pela literatura – considerando-se, claro, que os respondentes teriam compreensão mínima em relação a elas.

Ainda no que se refere à Likert, outro ponto de discórdia na literatura se refere ao número de pontos de gradação de uma escala e se este número deve ser par ou ímpar (SILVA; COSTA, 2014; DALMORO, VIEIRA, 2014). Segundo os autores, no que se refere ao número de pontos, alguns pesquisadores sugerem a utilizações de gradações de até 7 pontos; outros, advogam à utilização de escalas numéricas de 0 a 10 ou de 0 a 100 pontos; já uns defendem à utilização de 3 ou 4 pontos; e outros mantêm a ideia inicial de se utilizar 5. Longe de adentrarmos nesta discussão, cabe ressaltar que a utilização de um número maior de pontos favorece gradações mais completas, pois teriam a capacidade de traduzir com mais precisão as opiniões dos respondentes, dado o número maior de possibilidades de concordância. Porém, “menos pontos parecem tornar mais fáceis as respostas, de modo que, ao aumentar o número de pontos ganha-se em consistência psicométrica e perde-se em segurança nas respostas” (SILVA; COSTA, 2014), visto que o respondente tende a se “cansar” diante de escalas muito abrangentes e a repetir as gradações de concordância que assinalara outrora (DALMORO; VIEIRA, 2014).

Além deste debate, há a questão da utilização de número par ou ímpar de pontos. Esta discussão é importante pois uma quantidade ímpar implica na possibilidade de se colocar o “ponto neutro” na escala (“nem concordo nem discordo”, “não sei opinar”). Já uma escala com número de pontos par possibilitaria a eliminação deste ponto. Assim, destaca-se que:

É, porém, conhecido o fato de muitos respondentes sentirem insegurança para tomar posição diante de certos questionamentos: ficam em “cima do muro”. As respostas alternativas em número ímpar admitem sempre um ponto neutro: a alternativa do meio da série significa nenhum posicionamento em relação ao assunto, nenhuma opinião. Um velho problema é, então, estabelecer se o número de respostas alternativas oferecidas ao responde deve ser par ou ímpar. Alguns especialistas recomendam evitar o ponto neutro para forçar o respondente a tomar posição – positiva ou negativa – em relação ao assunto tratado. Recomendam, portanto, número par de respostas alternativas (VIEIRA, 2009, p.42)

Nesse sentido, uma das vantagens em se eliminar o ponto neutro, a qual nos fez considerar utilizar uma graduação de 4 pontos em nossas perguntas, está na extinção da tendência em assinalar este nível de graduação diante de afirmações mais radicais ou difíceis.

À vista disso, nas Escalas de Likert utilizadas em nossos questionários, optamos por retirar o ponto neutro a fim de “forçar” o responde a se posicionar diante de afirmações radicais sobre a extensão universitária. Este procedimento, inclusive, tem inspiração em uma técnica de elaboração de questões chamadas de Escolha Forçada (*Forced Choice*). Originalmente, perguntas deste tipo são feitas através da constituição de alternativas que apresentem ideias mais radicais e, diante delas, o respondente deveria escolher as afirmações com que mais se identifica (RAY, 1990; BROWN; OLIVARES, 2011). Evitar-se-ia, assim, diversos problemas, como a tendência, em perguntas de escala, em sem escolher apenas uma das graduações – em uma espécie de inércia em se escolher alternativas. Porém, operamos uma mistura entre a Escala de Likert e os princípios referentes a Escolha Forçada, tais quais: a oferta de graus de concordância com a omissão do ponto neutro para, como dissemos, forçar o respondente a se posicionar; e, particularmente, utilizamos perguntas com conteúdo mais forte para mobilizar o participante a se engajar nas perguntas.

Em suma, adotamos uma Escalas de Likert de 4 pontos (concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente) com Escolha Forçada. Ressaltamos, novamente, que os questionários aplicados aos docentes e funcionários não possuem somente perguntas deste tipo, mas sim uma gama variada de formas (abertas, fechadas e de escala).

Esclarecidos estes pontos, podemos passar à descrição do conteúdo das perguntas e, assim, à exposição da própria estrutura dos questionários desenvolvidos. Seguindo as indicações de Chagas (2000), antes das questões principais, nossos questionários possuíam informações preambulares sobre a pesquisa realizada, tais como o nome do pesquisador e orientadora, além de uma explicação da estrutura do questionário e de que tipos de perguntas viriam pela frente. Além disso, deslindou-se o conjunto de normas referentes aos códigos de ética na realização de pesquisas, autorizando-nos a realizar este procedimento a fim de recolher informações anônimas dos respondentes.

Em frente, o primeiro agregado de perguntas elaboradas, nos dois tipos de questionários desenvolvidos, referiram-se às questões de identificação, responsáveis por compreender o perfil dos respondentes a fim de analisar, sob perspectivas comparadas e



recortadas, suas respostas (CHAGAS, 2000; VIEIRA,2009; GIL, 2008). Porém, como garantimos o anonimato os participantes, estas perguntas não visavam detectar seus nomes e identidades, mas sim categorias e classificações úteis e relevantes às futuras análises relativas a percepção dos inquiridos. O quadro a seguir elucida este agregado de perguntas segundo o tipo de questionário:

**Quadro 3 – 1: Perguntas de identificação dos questionários elaborados**

Questionário	Perguntas e Formas	Crítérios para elaboração das perguntas
<b>Docentes</b>	-Área do Conhecimento em que o docente atua (pergunta fechada com opções pré-definidas); -Titulação (pergunta aberta de resposta curta); -Se o docente participa de cargos representativos (pergunta fechada com opções pré-definidas). -Gênero (pergunta fechada com opções pré-definidas).	Algumas percepções em relação à extensão podem se diferenciar de acordo com as especificidades das áreas do conhecimento; as outras três categorias (titulação, participação em cargos representativos e gênero) foram elaboradas para conhecermos o perfil do respondente.
<b>Servidores</b>	-Área do Conhecimento do Instituto ou Faculdade onde trabalha (pergunta fechada com opções pré-definidas); -Função administrativa ou cargo em que atua (pergunta aberta de resposta curta); -Quanto tempo trabalha na Unicamp (pergunta fechada com opções pré-definidas).	No que se refere a área do conhecimento, a mesma explicação em relação aos docentes é válida aqui; porém, no que se refere aos funcionários, utilizou-se a função administrativa e o tempo de trabalho enquanto categorias de identificação do perfil respondente e para analisarmos as respostas de acordo com elas. Não identificamos o instituto para manter o anonimato das respostas, visto que em muitas unidades há 1 ou 2 funcionários que trabalham na extensão.

A partir daí, os questionários seguiram com estruturas diferenciadas no que se refere aos tipos de pergunta e a ordem estabelecida, pois cada classe desempenha funções diferentes e se relaciona de forma distinta com a extensão universitária. Os docentes são os principais responsáveis pela elaboração execução de ações extensionistas nos Institutos e Faculdades, bem como nos órgãos e centros de pesquisa e extensão, além de ocupar os cargos de decisão mais importantes. Já os funcionários que lidam com a extensão nas unidades consideradas são responsáveis por, em grande medida, administrar as modalidades extensionistas desenvolvidas. Claro que, nesse aspecto, os servidores também podem participar e influenciar nas diferentes modalidades extensionistas, motivo pelo qual também procuramos captar as percepções destes em relação à extensão.

Podemos, assim, descrever o conteúdo e a forma das perguntas destinadas aos docentes da Unicamp. Antes de apresentar o quadro, convém destacar que este questionário, diferente do instrumento elaborado aos funcionários, possui um item específico dedicado aos docentes que ministram cursos de extensão. Nesse sentido, o dividimos em três sessões: a sessão de identificação, já descrita; a sessão destinada a identificar a percepção dos docentes acerca da extensão, respondida por todos os docentes; e uma última parte destinada a identificar aspectos relacionados aos cursos de extensão, respondida somente por aqueles professores que ofertaram recentemente esta modalidade extensionista. Em primeiro lugar, apresentaremos o conteúdo das perguntas gerais acerca da extensão universitária:

**Quadro 3 – 2: Construção do questionário aplicado aos docentes da Unicamp: objetivos, formas, conteúdo e critério das perguntas**

Pergunta	Objetivo	Forma	Crítérios de Elaboração
<i>Na sua opinião, o conhecimento acadêmico/científico deveria:</i>	Identificar a percepção (opinião e crença) dos docentes acerca da extensão universitária	Questão Fechada com opções pré-definidas – ofereceu-se uma lista de opções de práticas retiradas na literatura extensionista. Foi possível escolher mais de uma opção.	-Esta questão foi elaborada pois, segundo o debate teórico e histórico sobre extensão, as concepções extensionistas carregavam, direta ou indiretamente, pressupostos acerca da utilidade e construção do conhecimento científico; -Dimensões analíticas 3, 5 e 6.
<i>Quais as práticas de extensão que você realiza ou realizou recentemente?</i>	Identificar as práticas extensionistas realizadas pelos docentes	Questão fechada com opções pré-definidas. Utilizou-se uma escala que objetivava medir a frequência com que os docentes realizaram tais práticas, com as gradações: Nunca realizei; Raramente; Realizou ao menos uma vez no ano; Realizou uma vez por semestre; Realizou mais de uma vez por semestre.	-As concepções extensionistas também revelam-se pelas práticas de extensão efetivamente levadas a cabo; além do mais, esta questão permite compreender o “peso” dos cursos de extensão diante das práticas realizadas; -Dimensão analítica número 2 e 4.
<i>Quais as práticas de extensão que NÃO realiza/realizou, mas que gostaria de realizar?</i>	Identificar as práticas extensionistas realizadas pelos docentes	Questão fechada com opções pré-definidas. Utilizou-se uma escala que objetivava medir a “intensidade” com qual o docente desejaria realizar uma ação extensionista que nunca realizou. As gradações foram: Não tenho interesse; Tenho pouco interesse; Tenho muito interesse.	-Esta pergunta foi pensada a atender a constatação de que, muitas vezes, um docente deseja praticar determinadas ações extensionistas mas, por diversos motivos, não conseguem (tempo, recursos, dentre outros). Nesse sentido, para medir a percepção extensionista, também seria conveniente identificar quais as ações gostariam de ser levadas a cabo, demonstrando o fator “desejo”; -Dimensões analítica número 2 e 4.
<i>Com quais destes segmentos</i>	Identificar com quais atores e segmentos	Questão fechada com opções pré-definidas. Nesta pergunta, utilizou-se uma escala que	-Além das práticas, as concepções extensionistas seriam marcadas pelos próprios atores e segmentos sociais com

<b><i>institucionais organizados você manteve contato nos últimos dois anos?</i></b>	sociais, externos ao mundo acadêmico, os docentes se relacionam.	objetivava medir a frequência com que o docente manteve contato com os segmentos e atores sociais listados. As gradações foram: Nunca manteve contato; Raramente; Menos de uma vez no ano; Uma vez por semestre; Mais de uma vez por semestre.	que as unidades se relacionariam; -Dimensões analíticas 4 e 5.
<b><i>Com quais destes segmentos sociais organizados você NÃO manteve contato mais desejaria manter?</i></b>	Identificar com quais atores e segmentos sociais, externos ao mundo acadêmico, os docentes se relacionam.	Questão fechada com opções pré-definidas. Utilizou-se uma escala que objetivava medir a “intensidade” com qual o docente desejaria realizar uma ação extensionista que nunca realizou. As gradações foram: Não tenho interesse; Tenho pouco interesse; Tenho muito interesse.	-Assim como a terceira pergunta, compreende-se que os docentes poderiam desejar interagir com segmentos e atores sociais pelos quais, atualmente, não interagem. Nesse ponto, seria interessante compreender sua “vontade de interação” a fim de compreender aspectos relacionados à concepção extensionista; -Dimensões analíticas 4 e 5.
<b><i>Na sua opinião, o que dificulta ou impede a realização de práticas de extensão universitária?</i></b>	Identificar a percepção (opinião e crença) dos docentes acerca da extensão universitária	Questão fechada com opções pré-definidas. Utilizou-se uma escala que objetivava medir a “intensidade” da dificuldade dos fatores elencados na pergunta. As gradações foram: Não dificulta; Dificulta pouco; Dificulta moderadamente; Dificulta muito.	-Elaboramos esta questão para identificar as dificuldades encontradas, em âmbito institucional, para se realizar a extensão universitária. Consideramos que esta função, institucionalmente, ainda encontra-se em “desvantagem” em relação às outras, muito por conta também da falta de clareza do que seria extensão. Neste aspecto, lançamos uma série de afirmações que buscaram medir a intensidade dos aspectos que dificultariam, a um docente, praticar extensão; -Dimensões analíticas 2, 3, 5 e 6.
<b><i>As afirmações a seguir objetivam medir o grau de concordância e discordância (em relação a extensão universitária):</i></b>	Identificar a percepção (opinião e crença) dos docentes acerca da extensão universitária	Questão Fechada: Escala de Likert com omissão da opção neutra e Escolha Forçada. Construiu-se uma série de afirmações sobre a extensão e os docentes deveriam optar por gradações tais quais: Concordo totalmente; Concordo; Discordo e Discordo totalmente.	-Lançou-se afirmações acerca da extensão, retiradas da revisão da literatura sobre o tema. Procurou-se identificar o grau de concordância de diversos aspectos relacionados à extensão, tais como sua importância diante das outras funções, quais os compromissos sociais da universidade, aspectos relacionados à institucionalização, dentre outros; -Dimensões analíticas 1, 3, 4, 5, 6 e 7.

Optou-se, assim, por começar o questionário com a questão sobre o conhecimento científico para que as perguntas que viriam a seguir não viesassem as respostas neste quesito<sup>63</sup>. Em seguida, questionou-se aos docentes acerca das práticas extensionistas levadas a

63 No caso dos funcionários, não foi possível fazê-lo pois as primeiras perguntas centravam-se na identificação das práticas realizadas e nos segmentos sociais interativos aos institutos e faculdades. Assim, optamos por colocar esta pergunta no fim, mas antes da Escala de Likert sobre extensão.

cabo – e que gostariam de realizar – e os segmentos sociais dos quais eles mantêm contato – ou que gostariam de manter. Nestas perguntas, optamos por utilizar uma escala de gradação que demonstrasse a frequência das práticas executadas e a intensidade do contato com atores externos, pois assim, além de identificar estas informações, compreendemos sua veemência. A penúltima questão abordou as dificuldades acadêmicas e institucionais em se fazer extensão a fim de compreender, além dos obstáculos, a própria percepção que os docentes possuem acerca de determinados assuntos relacionados à institucionalização da extensão. A última interpelação visava identificar o grau de concordância dos docentes em relação a afirmações acerca da extensão, utilizando-se, como já explicitado, a Escala de Likert com escolha forçada.

Após estes itens, o questionário seguiu com as perguntas específicas acerca dos cursos de extensão. Nesse ponto, os professores poderiam optar por finalizar o questionário, caso não tivessem ofertado nenhuma modalidade de curso de extensão, ou seguir a estas perguntas, caso estivessem envolvidos com esta prática. Nessa terceira sessão, seria propício realizar mais algumas perguntas de identificação com o objetivo de compreender o perfil dos respondentes. Assim, os primeiros quatro itens destinam-se a detectar quantos cursos os respondentes já ofertaram, quais cursos ofertaram, e quantos deles já ofereceram ao longo da trajetória acadêmica. O quadro a seguir mostra, assim, todas as perguntas realizadas nesta última sessão do questionário:

**Quadro 3 – 3: Construção do questionário aplicado aos docentes da Unicamp que ofertaram cursos de extensão**

<b>Pergunta</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Forma</b>	<b>Crterios de Elaboraço</b>
<i>Que modalidade de cursos de extensoo ofertado atualmente ou ofertei nos ltimos 3 anos (e possvel escolher mais de uma opoao)?</i>	Identificar o perfil dos docentes respondentes em relao aos cursos de extensoo	Pergunta Fechada com opoes pr-definidas. As opoes abrangiam todas as modalidades de cursos de extensoo. Poder-se-ia escolher mais de uma opoao.	A pergunta foi inserida para que pudsssemos compreender o perfil dos respondentes no que se refere aos cursos de extensoo que ofertaram recentemente.
<i>Os cursos que ofertado (ofertei) so (foram):</i>	Identificar o perfil dos docentes respondentes em relao aos cursos de extensoo	Pergunta fechada com opoes pr-definidas em escala binria (sim e no). Ofereceu-se opoes acerca do local onde os cursos foram ministrados e os docentes deveriam marcar sim ou no em uma escala.	Alm de compreender quais os tipos de cursos ofertados, seria interessante corroborar a hipotesa de que a maioria deles foram ofertados na Unicamp e no em organizaes externas a Universidade.
<i>Quantos cursos voca possui sob sua responsabilidade (que submeteu) atualmente?</i>	Identificar o perfil dos docentes respondentes em relao aos cursos de extensoo	Pergunta aberta de resposta curta.	Aqui, interessou-se pelo nmero de cursos, muito por conta, assim como os itens anteriores, da necessidade de identificar o perfil do respondente.
<i>Quantos cursos, aproximadamente, voca j ofertado ao longo de sua trajetria acadmica?</i>	Identificar o perfil dos docentes respondentes em relao aos cursos de extensoo	Pergunta aberta de resposta curta.	Alm da quantidade de cursos sob responsabilidades dos docentes atualmente, procuramos compreender se esta prtica foi realizada no passado atravs da identificao do nmero de cursos ofertados ao longo da trajetria acadmica. Assim, compreenderamos se esta modalidade, para os docentes, e costumeira historicamente.
<i>Como se da a dinmica de demanda e oferta de cursos?</i>	Identificar a percepo (opinio e crena) dos docentes acerca dos cursos de extensoo.	Pergunta fechada com opoes pr-definidas em escala binria (sim e no). Ofereceu-se afirmaes das quais o docente deveria marcar sim e no.	Nesta questo, procuramos testar a hipotesa de que esta modalidade se caracteriza mais pelo ofertismo do que processos de identificao direta de demandas especficas de segmentos sociais externos.
<i>As afirmaes a seguir objetivam medir o grau de concordncia e discordncia:</i>	Identificar a percepo (opinio e crena) dos docentes acerca dos cursos de extensoo.	Questo Fechada: Escala de Likert com omissoo da opoao neutra e Escolha Forada. Construiu-se uma srie de afirmaes sobre os cursos de extensoo os docentes deveriam optar por gradaes tais quais: Concordo totalmente; Concordo; Discordo e Discordo totalmente.	Assim como a pergunta acerca da extensoo universitria, se fez necessrio realizar uma srie de afirmaes (hipoteses levantadas nos captulos anteriores) para testar e identificar a percepo dos docentes acerca de aspectos referentes aos cursos, relacionados a institucionalizao e relao com pesquisa ensino; objetivos e motivaes em se ofertar um curso; utilidade social dos cursos; questo da cobranca pela oferta; dentre outros.

Fonte: elaborao prpria

As quatro primeiras questões, como dissemos, foram destinadas a identificar o perfil do respondente e, além do mais, dar possibilidades analíticas ao se filtrar as percepções extensionistas pelas respostas obtidas nestas perguntas. Os dois últimos itens foram pensados a medir aspectos relacionados à percepção dos docentes que ministram cursos de extensão em relação a esta modalidade. Como afirmamos no quadro, fizemos estas questões a fim detectar afirmações provenientes de nossa pesquisa realizada nos capítulos anteriores. Estas afirmações, que poderiam ser pensadas como espécie de “micro-hipóteses” a serem confirmadas, oportunizariam a compreensão de espaços analíticos não preenchidos até então pelas metodologias adotadas ao longo da pesquisa.

Já ao questionário aplicado aos servidores da Unicamp que trabalham nas secretarias de extensão, elaboramos as seguintes perguntas apresentadas no quadro:

**Quadro 3 – 4: Construção do questionário aplicado aos servidores da Unicamp: objetivos, formas, conteúdo e critério das perguntas**

Pergunta	Objetivo	Forma	Crítérios de Elaboração
<i>Quais as atividades de extensão praticadas atualmente no seu instituto?</i>	Identificar as práticas extensionistas dos Institutos e Faculdades	Questão Fechada com opções pré-definidas. Ofereceu-se uma lista de opções de práticas retiradas na literatura extensionista. É possível escolher mais de uma opção.	-As concepções extensionistas também se revelam pelas práticas de extensão efetivamente levadas a cabo; compreender o “peso” dos cursos de extensão diante das práticas realizadas; -Dimensão analítica número 2.
<i>Adicione, neste espaço, atividades de extensão que não se enquadram nas alternativas da pergunta anterior (opcional)</i>	Identificar as práticas extensionistas dos Institutos e Faculdades	Questão aberta. Espaço livre para que o inquirido preencha textualmente.	-Caso alguma prática realizada escape ao conteúdo da pergunta anterior (lista com diversas práticas históricas de extensão), o funcionário poderia adicionar ações livremente; -Dimensão analítica 2.
<i>Na sua opinião, qual atividade de extensão predomina no seu instituto ou faculdade (listar até 3 das práticas elencadas na pergunta anterior ou a prática que adicionou no espaço)?</i>	Identificar as práticas extensionistas dos Institutos e Faculdades	Questão aberta. Espaço livre para que o inquirido preencha textualmente.	-Essa pergunta foi elaborada pois, além de identificar as práticas, seria preciso identificar, dentre elas, quais têm maior participação na unidade; compreender o “peso” dos cursos de extensão diante das práticas realizadas; -Dimensão analítica 2.

<p><i>No seu instituto/faculdade, há políticas institucionais de estímulo à extensão?</i></p>	<p>Identificar as práticas extensionistas dos Institutos e Faculdades</p>	<p>Questão Fechada com opções pré-definidas. Questão binária com elemento neutro (sim; não; não sei opinar).</p>	<p>-A PREAC da Unicamp possui políticas e órgãos de estímulo à extensão, mas não encontramos menção a políticas elaboradas pelos Institutos e Faculdades da Unicamp; -Dimensão analítica número 2 e 5.</p>
<p><i>Se há políticas, você participa da elaboração destas ações (resposta não obrigatória)?</i></p>	<p>Identificar as práticas extensionistas dos Institutos e Faculdades</p>	<p>Questão Fechada com opções pré-definidas. Questão binária com elemento neutro (sim; não; não sei opinar).</p>	<p>-Além de compreender se as unidades possuem políticas de estímulo à extensão, seria preciso identificar se os funcionários participariam, de alguma forma, destas; -Dimensão analítica número 2 e 5.</p>
<p><i>Quais segmentos sociais, na sua opinião, mais se relacionam com seu instituto ou faculdade?</i></p>	<p>Identificar com quais atores e segmentos sociais, externos ao mundo acadêmico, os Institutos e Faculdades da Unicamp mais se relacionam</p>	<p>Questão Fechada com opções pré-definidas. Ofereceu-se uma lista de opções de práticas retiradas na literatura extensionista. É possível escolher mais de uma opção.</p>	<p>-Além das práticas, as concepções extensionistas seriam marcadas pelos próprios atores e segmentos sociais com que as unidades se relacionariam; -Dimensões analíticas 4 e 5.</p>
<p><i>Sobre os cursos de extensão (difusão, cursos de especialização em geral, aperfeiçoamento, atualização, extensão 30 horas-aula), gostaríamos de saber seu grau de concordância com as afirmações a seguir.</i></p>	<p>Identificar a percepção (opinião e crença) dos funcionários sobre assuntos referentes especificamente aos cursos de extensão</p>	<p>Questão Fechada, Escala de Likert com omissão da opção neutra e Escolha Forçada. Construiu-se uma série de afirmações sobre os cursos de extensão e os funcionários deveriam optar por graduações de intensidade: Concordo totalmente; Concordo; Discordo e Discordo totalmente.</p>	<p>-Particularmente, após os funcionários listarem aspectos relacionados aos institutos, lançamos uma pergunta destinada a compreender a opinião dos funcionários diante dos cursos de extensão – prática comum nos institutos. Para desenvolver as afirmações, utilizamos sentenças que expressavam ideias retiradas de nossa pesquisa realizada no capítulo 2. -Dimensões analíticas 1,3 4 e 6.</p>
<p><i>Na sua opinião, porque os docentes ofertam cursos de extensão (resposta não obrigatória)?</i></p>	<p>Identificar a percepção (opinião e crença) dos funcionários sobre assuntos referentes especificamente aos cursos de extensão</p>	<p>Questão aberta de resposta longa. Espaço livre para que o inquirido preencha textualmente.</p>	<p>-Identificadas as opiniões dos funcionários em relação aos cursos, esta pergunta foi elaborada para que o respondente, de forma livre, explicitasse as motivações que levam os docentes a ofertar cursos; -Dimensões analíticas 1,3 4 e 6.</p>
<p><i>Na sua opinião, o conhecimento científico acadêmico deveria:</i></p>	<p>Identificar a percepção (opinião e crença) dos funcionários sobre a extensão universitária em um âmbito geral</p>	<p>Questão Fechada com opções pré-definidas – ofereceu-se uma lista de opções de práticas retiradas na literatura extensionista. É possível escolher mais de uma opção.</p>	<p>-Esta questão foi elaborada pois, segundo o debate teórico e histórico sobre extensão, as concepções extensionistas carregavam, direta ou indiretamente, pressupostos acerca da utilidade e construção do conhecimento científico; -Dimensões analíticas 3, 5 e 6.</p>

<p><b><i>Em relação à extensão, qual o grau de concordância com as afirmações a seguir?</i></b></p>	<p>Identificar a percepção (opinião e crença) dos funcionários sobre a extensão universitária em um âmbito geral</p>	<p>Questão Fechada: Escala de Likert com omissão da opção neutra e Escolha Forçada. Construiu-se uma série de afirmações sobre os cursos de extensão e os funcionários deveriam optar por graduações de intensidade: Concordo totalmente; Concordo; Discordo e Discordo totalmente.</p>	<p>-Neste ponto, lançou-se afirmações acerca da extensão, retiradas da revisão da literatura sobre o tema. Procurou-se identificar o grau de concordância de diversos aspectos relacionados à extensão, tais como sua importância diante das outras funções, quais os compromissos sociais da universidade, aspectos relacionados à institucionalização, dentre outros. -Dimensões analíticas 1, 3, 4, 5, 6 e 7.</p>
---	--	---	--

O questionário elaborado aos funcionários contou com algumas perguntas abertas de resposta curta. Além do mais, utilizou-se também perguntas fechadas e de escala – de opções pré-definidas e de Escala Likert, configurando-se também um instrumento do tipo misto. Particularmente, este questionário tinha como objetivo, para além dos relacionados à identificação da percepção dos servidores em relação à extensão e aos cursos, captar as modalidades extensionistas mais realizadas nos institutos e faculdades da Unicamp. Assim, como buscamos medir os segmentos sociais e práticas levadas a cabo individualmente por docentes, a aplicação deste instrumento aos funcionários possibilitaria contrastar as respostas dos professores ao que se pratica nas unidades, o que complementaria a análise das concepções extensionistas destes atores.

Além do mais, assim como o questionário aplicado aos docentes, baseamos o conteúdo das perguntas e afirmações nas dimensões analíticas expostas no início deste tópico, de forma a construir as percepções extensionistas que nos levariam às concepções extensionistas dos atores que ministram cursos de extensão. Especificamente, tomamos o questionário aplicado aos servidores como um instrumento, em alguma medida, complementar ao aplicado a categoria docente.

Depois que elaboramos as perguntas, produzimos os dois questionários a serem enviados aos docentes e funcionários. Nessa fase, utilizamos uma ferramenta digital on-line de criação de questionários, o chamado *Google Docs*. Nesta, foi possível estruturar os instrumentos conforme planejado, incluindo as questões, de diferentes formatos, descritas acima. Escolhemos esta plataforma pois alguns motivos: é uma plataforma simples, intuitiva e



adequada ao formato das questões pretendidas; com esta plataforma, seria possível enviar os questionários via e-mail através da geração de um endereço eletrônico (*link*) próprio; a ferramenta oferece a possibilidade de acompanhamento dos resultados, gerados de forma individual (resposta por resposta) ou de forma agregada. Antes de enviarmos aos docentes e funcionários, os instrumentos foram aplicados, para fins de validação, a alguns docentes e servidores, que apontaram sugestões a serem incorporadas.

Uma vez finalizados, foi preciso enviá-los ao público-alvo adequado. Para isso, procedeu-se de forma diferente para cada um dos instrumentos. O questionário destinado aos docentes foi enviado pelo Diretor da EXTECAMP, pois este possuía o contato de todos os docentes, para seus e-mails institucionais. Dessa forma, atingiu-se toda a população desta categoria, que receberia, em seus endereços eletrônicos dos Institutos e Faculdades da Unicamp, o *link* que direcionava diretamente à página do questionário. No corpo do e-mail, explicou-se do que se tratava a pesquisa e pediu-se aos professores que, se lhes conviesse, respondessem às perguntas. Cabe ressaltar que, nesse fator, o próprio Diretor da Escola reforçou a importância de se responder ao instrumento.

Já para o questionário enviado aos funcionários procedemos de forma distinta. Foi preciso acessar o site institucional dos 24 Institutos e Faculdades da Unicamp para compor uma lista de e-mails dos funcionários que trabalhavam nas secretarias de extensão. Claro que, muitas vezes, os endereços eletrônicos fornecidos não representavam a totalidade dos servidores destes departamentos. À vista disso, estabelecemos contato via telefone com cada uma das secretarias ou departamentos de extensão e, através disso, explicamos do que se tratava a pesquisa e explicitamos a intenção de aplicar um questionário a todos os funcionários da extensão. A partir deste contato, foi possível atingir a todos os servidores destas unidades que lidavam de forma direta com a administração das práticas extensionistas dos institutos e faculdades através do repasse, por parte do funcionário que contatamos via telefone, ao restante de seus companheiros de trabalho.

O primeiro questionário, destinado aos docentes, foi enviado no dia 18 de Novembro de 2016. Já o segundo, destinado aos servidores, por conta dos procedimentos adotados, foi encaminhado entre os dias 24 e 28 de Novembro de 2016. Encerramos o período de preenchimento no dia 6 de Janeiro de 2017 – resultando-se, aproximadamente, em 1 mês e 20 dias de resposta para o primeiro e 1 mês e 10 dias de resposta ao segundo. No tópico

seguinte, no momento em que descrevermos os resultados, desnudaremos o número de respondentes diante da população, bem como a forma de descrição e análise dos resultados. Nesse sentido, com base nestas considerações metodológicas, podemos prosseguir ao tópico seguinte, destinado aos resultados da aplicação dos questionários.

### **3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste item, apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos pela aplicação dos questionários. Como os instrumentos aplicados são do tipo misto, incorporando perguntas abertas, fechadas e de escala, não foi possível sistematizar um único método e forma de exposição e análise. Assim, impelimo-nos a descrever e analisar questão por questão e, de acordo com sua forma e conteúdo, especificar como trabalhamos com os dados coletados.

Primeiramente, abordaremos o questionário destinado aos docentes. Neste, apresentar-se-á os resultados gerais obtidos e, a depender da pergunta, far-se-á discriminações nos dados de acordo com a área do conhecimento, bem como considerar-se-á critérios relativos à participação dos docentes em cursos de extensão. Em seguida, partiremos à exposição dos resultados do questionário aplicado aos funcionários da extensão universitária dos institutos e faculdades da Unicamp. Assim como o anterior, descrever-se-á e analisar-se-á os dados gerais agregados e, quando necessário, discriminar-se-á, assim como o outro, algumas questões de acordo com os critérios relativos a área do conhecimento.

#### **3.2.1 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Como dissemos, o questionário foi enviado aos docentes através de seus e-mails institucionais. Ao todo, alcançou-se um total de aproximadamente 2.383 docentes (população desta categoria, segundo dados oficiais). Não há como garantir, porém, que todos tenham visualizado a mensagem enviada, mas por utilizarmos um mecanismo oficial de comunicação, é possível considerar que grande parte desta população obteve contato com o questionário. No entanto, conseguimos 72 respostas no período considerado (de 18 de Novembro de 2016 a 6 de Janeiro de 2017), o que corresponde a aproximadamente 3% da população de docentes. As conclusões, assim, não podem ser generalizadas em âmbito estatístico.

Mesmo assim, consideramos ser significativa a quantidade de respostas obtidas, principalmente às intenções de “mensurar” as diferentes percepções acerca da extensão universitária. Assim, gostaríamos de frisar outro ponto importante: mesmo que não seja possível realizar generalizações, tomamos estas respostas como ponto de partida para se construir hipóteses acerca da concepção extensionista dos docentes da Unicamp, muito por conta da possibilidade dos dados que serão expostos auxiliarem estudos futuros.

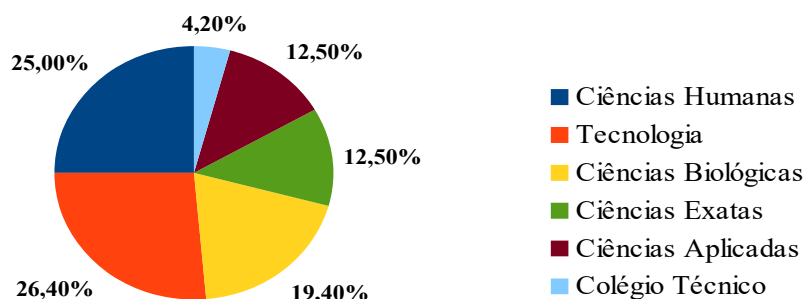
Nesse sentido, vamos começar expondo os dados que revelam o perfil dos respondentes. Assim, dos 72 respondentes, 72,2% (52 respondentes) são do sexo masculino e 27,8% (20 respondentes) são do sexo feminino. Nota-se, assim, predominância de docentes do primeiro sexo. Além do mais, de todos os docentes que preencheram o questionário, cerca de 7% (5 docentes) deles não apresentam título de doutor. Destes, 4 autodeclararam-se como mestres e 1 como tecnólogo<sup>64</sup>. A terceira categoria de classificação do perfil dos participantes refere-se à participação destes em cargos representativos: 51,4% dos docentes que participaram da pesquisa já ocuparam cargos representativos e 48,6% ainda não haviam ocupado este tipo de cargo. Em suma, a maioria dos respondentes é do sexo masculino (72%), participaram de cargos representativos (51,4%) e são doutores ou pós-doutores (93%).

No que se refere a Área do Conhecimento, das 72 respostas, tem-se que: 26,4% (19 respondentes) são da área de Tecnologia; 25% (18 respondentes) são da área Ciência Humanas; 19,4% (14 respondentes) pertencem à área das Ciências Biológicas; 12,5% (9 respondentes) se autodeclararam como da área de Ciências Aplicadas; 12,5% (9 respondentes) identificaram-se como da área das Ciências Exatas; e, por fim, 4,2% (3 respondentes) pertencem aos Colégios Técnicos. O gráfico a seguir ilustra este resultado:

---

64 5 respondentes que não possuíam titulação de doutor, 4 são mestres e 1 é tecnólogo. Dos mestres, 2 são da área de ciências humanas, 1 é da área de ciências exatas e 1 da área de tecnologia; já o único tecnólogo pertence a área de colégio técnico.

**Gráfico 3 – 1: Proporção de docentes respondentes de acordo com a Área do Conhecimento**



Assim, a maior parte dos respondentes é da área de Tecnologia, seguido das áreas de humanas, biológicas, exatas, ciências aplicadas e colégios técnicos. Se discriminarmos os dados relativos à Área do Conhecimento por gênero, teremos a seguinte configuração:

**Tabela 3 – 1: Proporção da composição de gênero por área do conhecimento**

Área do Conhecimento	Masculino	Feminino
Ciências Aplicadas	45,5% (4)*	55,5% (5)
Colégio Técnico	66,66% (2)	33,33% (1)
Ciências Biológicas	71,4% (10)	28,6% (4)
Ciências Humanas	72,2% (13)	27,8% (5)
Ciências Exatas	77,8% (7)	22,2% (2)
Tecnologia	84,2% (16)	15,8% (3)
Composição Total Agregada	72,2% (52)	27,8% (20)

\* os números em parênteses representam a quantidade unitária de respondentes de cada sexo por área do conhecimento

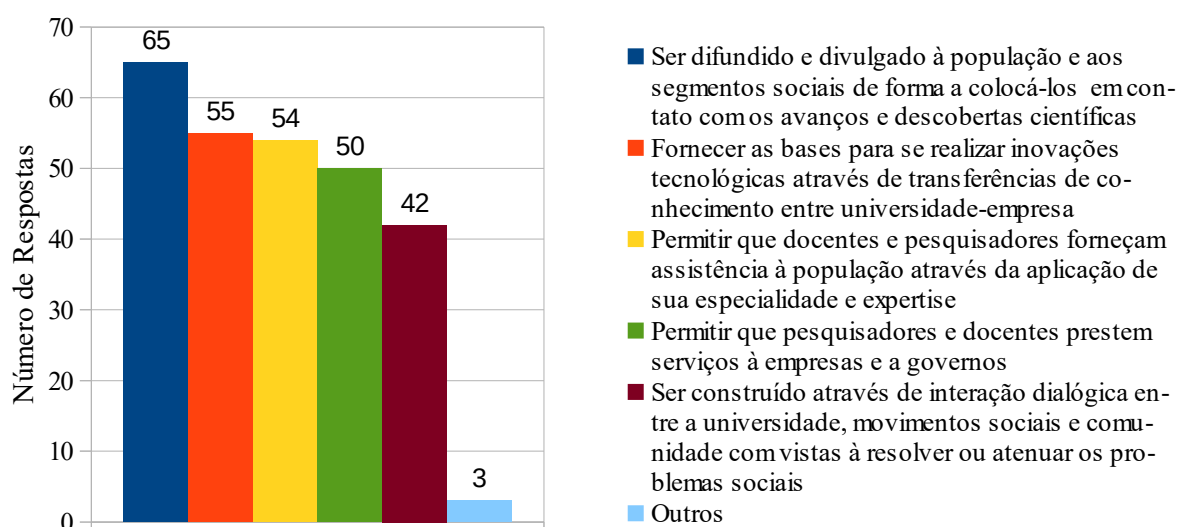
Como é possível notar, a área de Ciências Aplicadas é a única em que há predomínio de docentes do sexo feminino, com 55,5% do total de respondentes deste segmento. Já a área de Tecnologia é a que concentra mais respondentes do sexo masculino, com cerca de 84%. Nas áreas restantes, temos um percentual médio de 72% de respondentes do sexo masculino. Ainda do que se refere à questão de gênero, 50% dos respondentes do

sexo feminino afirmaram participar de cargos representativos e, no que se refere ao sexo masculino, 54% deles ocupam cargos deste tipo.

Um adendo importante a ser feito, nesse ponto, refere-se a quantidade de docentes que ministraram cursos de extensão atualmente (últimos 3 anos). Como dissemos, a terceira sessão do questionário foi destinada à resposta, unicamente, daqueles professores envolvidos com esta modalidade extensionista nos últimos anos. Assim, dos 72 docentes aderentes ao questionário, 65 optaram por preencher a última sessão, o que indica, também, que ministraram cursos recentemente. Com efeito, a diferença é pequena, totalizando 7 respondentes. Nesse sentido, em muitas perguntas da segunda sessão, a diferença das respostas entre todos os 72 participantes e aqueles 65 da terceira sessão não apresentaram diferenças significativas.

Feito este adendo, e considerando-se o perfil dos respondentes, cabe agora descrever e analisar as respostas da segunda sessão do questionário, destinada a identificar aspectos gerais relacionados a extensão universitária. Nesse ponto, a primeira pergunta lançada indaga acerca das “funções sociais” do conhecimento científico. Os resultados encontram-se no gráfico a seguir:

**Gráfico 3 – 2: Respostas a questão “Na sua opinião, o conhecimento acadêmico/científico deveria”**



Nesse ponto, se nos atermos exclusivamente os resultados desta alternativa, é possível aproximar-se das concepções extensionistas que preconizam o repasse e a difusão do conhecimento científico à população, como os modelos de extensão “tradicional” e o “divulgativo”. Porém, vimos ao longo de nosso estudo que as concepções extensionistas frequentemente se misturam. Assim, em segundo lugar, a resposta mais assinalada foi a “fornecer as bases para realização de inovações tecnológicas...”, com 55 assinalações (76% dos 72 respondentes). Nesse ponto, aproximamo-nos de uma concepção de “vínculo empresarial” e “economicista”. Bem próxima a esta alternativa, percebemos que, em terceiro lugar, figura-se a percepção de que o conhecimento científico permitiria que “docentes e pesquisadores forneçam assistência à população através da aplicação de sua especialidade e expertise”, com 54 pontos (75% dos participantes). Esta resposta aproxima-se de uma extensão de cunho mais assistencial ou “altruísta”.

Em quarto lugar, com 50 marcações (70% dos 72 respondentes), figurou-se a percepção de que o conhecimento científico permitira a pesquisadores e docentes prestar serviços a empresas e governos, aproximando-se de um ideal extensionista de prestação de serviços. Por último, obtivemos 42 assinalações na resposta “ser construído através de interação dialógica entre a universidade, movimentos sociais e comunidade com vistas a resolver ou atenuar os problemas sociais”, representando um ideal extensionista mais próximo às concepções “freirianas” de extensão ou, como pontuamos no capítulo primeiro, aos modelos de “desenvolvimento Integral”, “conscientizador” e “orgânica processual”. É claro que, apenas com estas afirmações, não é possível realizar nenhum tipo de conclusão acerca da concepção ou modelo extensionista que predomina na aceção docente. Há que se destacar, como o leitor notou, que utilizamos o termo “aproximou-se” para indicar, em alguma medida, certa afinidade entre as alternativas postas à baila e as concepções e modelos extensionistas apresentados durante a pesquisa histórico-teórica. Repara-se, também, que as primeiras alternativas não tiveram grau elevado de diferença, com exceção a afirmação sobre a dialogicidade.

Cabe destacar que, se excluirmos os docentes que não ministraram cursos nos últimos três anos (os 7 docentes que não participaram da última sessão), teremos exatamente a mesma composição dos resultados já apresentados. Porém, se filtramos esta questão por área do conhecimento, teremos a seguinte composição:

**Tabela 3 – 2: Proporção de respostas discriminadas por afirmação e por área do conhecimento**

Afirmação	Área do Conhecimento (número de docentes respondentes por área)*					
	Tecnologia (19 docentes)	Humanas (18 docentes)	Biológicas (14 docentes)	Exatas (9 docentes)	Ciências Aplicadas (9 docentes)	Col. Técnicos (3 docentes)
1-Ser difundido e divulgado à população e aos segmentos sociais de forma a colocá-los em contato com os avanços e descobertas científicas	94,7% (18 docentes)	83,3% (15 docentes)	85,7% (12 docentes)	100% (9 docentes)	88,8% (8 docentes)	100% (3 docentes)
2-Fornecer as bases para se realizar inovações tecnológicas através de transferências de conhecimento entre universidade-empresa	94,7% (18 docentes)	50% (9 docentes)	71,4% (10 docentes)	88,8% (8 docentes)	77,7% (7 docentes)	100% (3 docentes)
3-Permitir que docentes e pesquisadores forneçam assistência à população através da aplicação de sua especialidade e expertise	73,7% (14 docentes)	83,3% (15 docentes)	71,4% (10 docentes)	88,8% (8 docentes)	66,6% (6 docentes)	33,3% (1 docente)
4-Permitir que pesquisadores e docentes prestem serviços às empresas e a governos	84,2% (16 docentes)	38,9% (7 docentes)	71,4% (10 docentes)	88,8% (8 docentes)	88,8% (8 docentes)	33,3% (1 docente)
5-Ser construído através de interação dialógica entre a universidade, movimentos sociais e comunidade com vistas a resolver ou atenuar os problemas sociais	52,6% (10 docentes)	77,8% (14 docentes)	57,1% (8 docentes)	44,4% (4 docentes)	55,5% (5 docentes)	33,3% (1 docente)
6-Outros	0%	11% (2 docentes)	7,1% (1 docente)	0%	0%	0%

\*calculamos a proporção da seguinte forma: para cada área do conhecimento, tivemos um total geral de docentes respondentes. Diante desse total, observamos qual proporção deles assinalaram cada uma das frases lançadas na pergunta. Assim, para cada área do conhecimento, tem-se a porcentagem de docentes daquela área que assinalaram a sentença correspondente

A tabela apresentada revela que, dos 19 docentes da área de Tecnologia, 94,7% deles concordaram com as ideias de que o conhecimento científico deveria ser difundido e divulgado à população e de que ele deveria fornecer as bases para a realização de inovações tecnológicas. Em segundo lugar, esta área demonstrou mais afinidade para com a ideia de prestação de serviços, com 84,2%. Em penúltimo, 73,7% da tecnologia assinalou a opção de que o conhecimento científico permitiria que docentes fornecessem assistência à população; e, com uma diferença considerável em relação às outras, em último lugar, 52,6% dos docentes

desta área concordaram com a ideia de que o conhecimento deveria ser construído através de interação dialógica com movimentos sociais e comunidades.

Já a área de Ciências Humanas seguiu padrão diferenciado. As duas frases que encontraram mais aderência aos docentes deste segmento são “ser difundido e divulgado à população e aos segmentos sociais de forma a colocá-los em contato com os avanços e descobertas científicas” e “permitir que docentes e pesquisadores forneçam assistência à população através da aplicação de sua especialidade e expertise”, como 83,3% de assinalações em cada uma delas. Não muito distante deste patamar, em segundo lugar, com 77,8% de marcações, manifesta-se a ideia da construção dialógica do conhecimento com as comunidades e movimentos sociais. A penúltima posição, com 50% de concordância, refere-se à ideia de que o conhecimento científico deveria fornecer as bases à inovação tecnológica. Por último, a ideia com menos adesão nas Ciências Humanas teve como conteúdo a ideia de que o conhecimento científico deveria permitir a prestação de serviços, com 38,9% de assinalações.

Na área de Biológicas, a primeira afirmação, referente à divulgação e difusão do conhecimento científico à população, obteve a maior adesão dentre todas as sentenças, com 85,7%. Em segundo lugar encontram-se empatadas as três frases seguintes. Assim, 77,8% dos docentes desta área concordam, respectivamente, que o conhecimento científico deveria fornecer as bases à inovação tecnológica, permitir que docentes façam ações de assistência à população e prestem serviços a governo e empresas. Por último, assim como a Tecnologia, a ideia de dialogicidade na construção do conhecimento científico encontra-se em último lugar, com 57,1% de assinalações. As Exatas apresentam padrão semelhante às Ciências Biológicas. Para a primeira afirmação, sobre a difusão e divulgação do conhecimento científico à população, obteve-se 100% de assinalações. As afirmações referentes à inovação tecnológica, à assistência a população e à prestação de serviços, cada uma, recebeu 88,8% de adesão. Por último, com 44,4% de concordantes, está a ideia de dialogicidade.

Já as Ciências Aplicadas apresentam configuração diferente. As duas sentenças com mais aderência são, com 88,8% cada uma: 1-Ser difundido e divulgado à população e aos segmentos sociais de forma a colocá-los em contato com os avanços e descobertas científicas e 4-Permitir que pesquisadores e docentes prestem serviços às empresas e a governos. Em terceiro lugar, encontra-se a frase que correlaciona ciência ao desenvolvimento de inovações

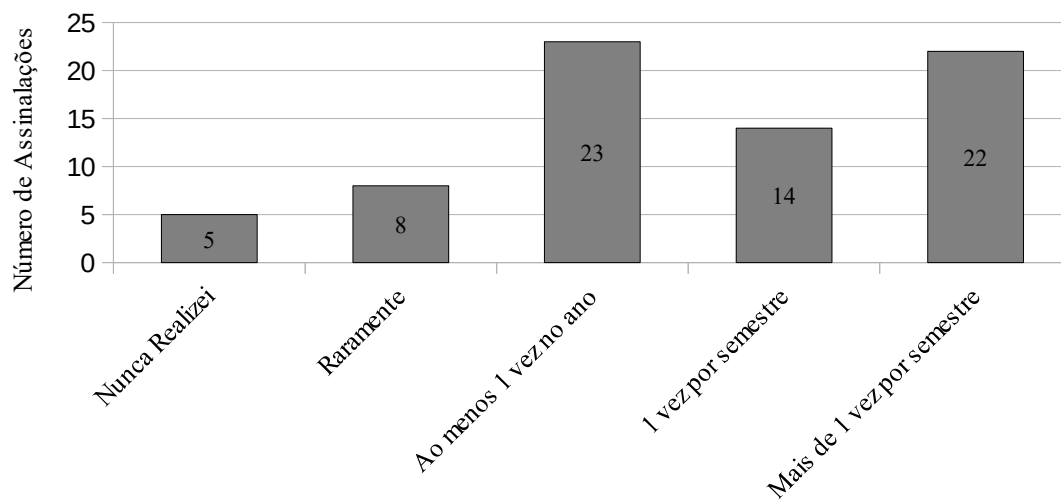


tecnológicas, com 77,7% de marcações. Em penúltimo, com 66,6% de aderência, está a frase que preconiza que docentes deveriam, com o conhecimento científico, assistir à população. Por último, assim como as áreas de Tecnologia, Exatas e Biológicas, está a ideia sobre a construção dialógica de conhecimento, com 55,5% de concordância. Por fim, a área dos Colégios Técnicos. Para a ideia de difusão e divulgação da ciência e da realização de inovação tecnológica, tem-se 100% de aderência. Já para as outras últimas, tem-se 33,3% de concordância para cada uma.

Em suma, a decomposição desta pergunta por área do conhecimento corrobora com o resultado geral: todas as áreas possuem alto índice percentual de aderência à ideia de divulgação e difusão científica; com exceção das Humanidades, todas também apresentaram alto grau de concordância à ideia de realização de inovação tecnológica; já as ideias relativas sobre assistência e prestação de serviços estão em um patamar percentual, em geral, menor do que aquelas, mas possuem considerável aderência em todas as áreas com exceção dos Colégios Técnicos; por fim, a noção de que o conhecimento científico deveria ser construído através do diálogo com comunidades e movimentos sociais apresentou o maior índice de “rejeição”, com exceção das Humanidades.

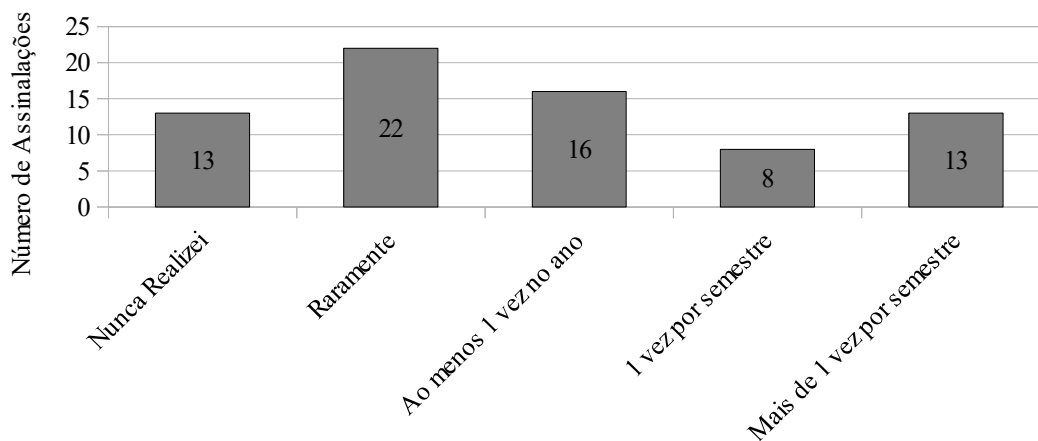
Deixando para trás esta pergunta, a próxima questão realizada em nosso instrumento de pesquisa refere-se às práticas de extensão realizadas recentemente pelos docentes respondentes. Nesta, ofereceu-se uma gama determinada de práticas extensionistas, das quais os docentes deveriam assinalar a frequência com que as levaram a cabo. Podemos, nesse sentido, começar com a modalidade extensionista mais frequente entre os respondentes, os cursos de extensão:

**Gráfico 3 – 3: Número de respondentes, por frequência de realização, que praticaram a ação “cursos de extensão”**



Assim, em relação aos cursos de extensão, percebe-se que grande parte dos docentes respondentes já realizaram esta atividade extensionista, com predominância da frequência “ao menos uma vez no ano”, com 23 assinalações (32% dos 72 participantes). Se aglomerarmos as categorias “nunca realizei” e “raramente”, teremos um total de, apenas, 13 assinalações (18% dos 72 respondentes); contra 59 marcações (82% dos 72 docentes) nas categorias que indicam participação mais frequente nesta modalidade extensionista. Em segundo lugar, no que se refere às modalidades extensionistas mais constantes aos pesquisados, temos a “realização de evento e palestras a comunidades externas e a públicos não acadêmicos”:

**Gráfico 3 – 4: Número de respondentes que praticaram a ação “realização de evento e palestras a comunidades externas e a públicos não acadêmicos”**



Mesmo sendo a segunda mais frequente em nosso ranking, a categoria de frequência de realização com maior representatividade, dentre todas, é a “raramente”, com 22 pontos. Além do mais, percebe-se que as categorias “nunca realizei” e “raramente” figuram-se, juntas, com 35 marcações (aproximadamente 49% dos 72 docentes que participaram da pesquisa). Porém, as outras três categorias de frequência, agregadas, somam 37 pontos (51% dos 72 docentes), passando, por pouco, as duas primeiras. Em suma, a maior parte dos docentes respondentes leva a cabo, com relativa assiduidade, atividades tais quais realização de eventos e palestras a públicos não acadêmicos.

Para sintetizar esta questão, apresentaremos uma tabela que ranqueia, em ordem decrescente, todas as modalidades extensionistas que constituíram-se como alternativa à pergunta realizada:

**Tabela 3 – 3: Número de assinalações, por prática extensionista e por frequência, levadas a cabo pelos docentes respondentes**

Posição da Prática pela frequência *	Prática	Frequência com que os docentes realizam as modalidades de extensão				
		Nunca realizei	Raramente	Ao menos 1 vez no ano	1 vez por semestre	Mais de 1 vez por semestre
1ª	Cursos de Extensão	5	8	14	23	22
2ª	Realização de evento e palestras a comunidades externas e a públicos não académicos	13	22	16	8	13
3ª	Prestação de Serviços	25	12	19	2	14
4ª	Consultoria	26	15	20	5	6
5ª	Participação em Programas ou Projetos de Extensão Comunitária	37	10	13	6	6
6ª	Assistência à população em geral (consultas, orientação e etc.)	36	20	2	3	11
7ª	Desenvolvimento de Inovações tecnológicas, patentes, propriedade intelectual	47	12	9	2	2
8ª	Atividades Artísticas/Culturais	56	9	3	0	4
9ª	Participação direta em Movimentos Sociais, sindicatos, partidos, dentre outros	59	10	2	0	1
10ª	Participação em Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica	63	6	3	0	0
11ª	Assistência a comunidades rurais	60	10	0	2	0
12ª	Participação em Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares	68	3	0	0	1

\*calculamos o ranqueamento das atividades pela proporção da soma das categorias “ao menos uma vez ao ano”, “1 vez por semestre” e “mais de 1 vez por semestre”

Assim, a terceira modalidade extensionista mais comum é a Prestação de Serviços. Nesse sentido, a tabela indica que, de todos os respondentes, 25 deles nunca realizaram prestação de serviços; 12 deles raramente o fizeram; 19 prestaram serviços a segmentos sociais externos pelo menos uma vez no ano; 2 respondentes a fizeram uma vez ao

semestre; e 14 a realizaram mais de uma vez por semestre. Apesar de a resposta majoritária indicar que a maior parte nunca realizou prestação de serviços, se juntarmos as outras categorias de frequência com exceção da “nunca realizei”, temos 47 professores que já prestaram serviços. Se excluirmos a categoria “raramente” destes 47, temos 35 docentes (49% dos 72 docentes). Assim, percebe-se que a prestação de serviços figura-se ligeiramente abaixo dos cursos de extensão e da realização no que se refere ao número de professores que a praticam.

Continuando, a quarta posição é ocupada pela prática “convênios”, que segue uma linha conceitual parecida à prestação de serviços, com um total de 31 pontos (43% dos 72 respondentes) se considerarmos o agregado das três últimas categorias de frequência. Em quinto lugar, temos a participação em programas e projetos de extensão comunitária, destoando, em alguma medida, das modalidades anteriores. Esta conseguiu 25 assinalações (35% dos 72 docentes respondentes).

Chegando à metade, em sexto, encontra-se a prática de assistência à população, com 16 pontos (22% de 72 docentes). Em sétimo lugar, aparece o desenvolvimento de inovações tecnológicas, patentes e propriedade intelectual, com 13 votos (18% de 72 docentes). Daí em diante, todas as práticas listadas encontram-se com um número de pontos abaixo de 10, configurando-se com uma proporção de menos de 10% das assinalações feitas pelo total de docentes que aderiram à pesquisa. Nas últimas posições, assim, encontram-se desde a participação em atividades culturais, assistência rural, participação em incubadoras de empresas de base tecnológica e de cooperativas populares ao engajamento em movimentos sociais.

Em suma, este dado parece corroborar com a hipótese levantada no capítulo dois de que, pelo projeto de universidade pela qual a Unicamp nasce e se desenvolve, predominar-se-ia concepções de extensão mais próximas a divulgação científica (cursos e palestras/eventos destinados à comunidade externa) e de prestação de serviços. Além do mais, em nossa análise, parece mais “fácil” aos docentes engajarem-se nestas atividades, pois são mais tradicionais e massificadas do que, por exemplo, as incubadoras de cooperativas populares. Apesar da modalidade “projeto e programa de extensão” figurar na quinta colocação, percebe-se que a extensão comunitária, em relação às outras, figurou-se com pouco destaque nesta questão (assim como na anterior).

Em relação aos cursos de extensão, mais uma vez, não houve mudança significativa quando retiramos os 7 docentes que não ministram cursos atualmente. Na verdade, do ranking construído, nenhuma das primeiras posições se altera. A única prática que teve prejuízo de posição foi a assistência a comunidades rurais, que perdeu os dois docentes que a realizavam uma vez por semestre. Outra prática que obteve prejuízo foi a participação em movimentos sociais em geral, onde subtraiu-se um docente que a realizava uma vez por ano. Do mais significativo, a última ação extensionista com ônus foi a participação nas atividades artísticas e culturais, com a perda de um docente que a realizava mais de uma vez por semestre. Dessa forma, as análises feitas anteriormente e as discriminações que serão feitas por área do conhecimento podem ser generalizadas aos docentes que ministram cursos de extensão. Em outras palavras, as conclusões acerca da percepção extensionista de todos os 72 docentes podem ser estendidas aos 65 professores ministrantes de cursos.

Assim como fizemos outrora, podemos discriminar estes dados por área do conhecimento, a fim de identificar se há diferenças significativas, entre os docentes pertencentes a elas, acerca das práticas extensionistas que levam a cabo. Para isso, procedemos da seguinte forma: para cada prática, agregamos as categorias “nunca realizei” e “raramente” e, pelo outro lado, integramos às práticas “ao menos uma vez ao ano”, “uma vez por semestre” e “mais de uma vez por semestre”; para cada uma destas novas categorias agregadas, apresentamos a quantidade de docentes, por área do conhecimento, que a realizaram recentemente<sup>65</sup>. A tabela a seguir revela os resultados para as sete melhores colocadas no ranqueamento feito anteriormente. Fizemos esta divisão pois, a partir da oitava posição, o número de docentes envolvidos não ultrapassa a marca de 7 docentes (cerca de 10% dos participantes).

Além do mais, a tabela deve ser interpretada da seguinte forma: para cada prática, temos a porcentagem relativa à proporção de docentes, por área do conhecimento, que nunca ou raramente a realizaram ou que a realizaram com frequência superior a uma vez ao ano. Por exemplo, nos cursos de extensão, dos 19 professores respondentes da área de Tecnologia, 84,2% deles ministraram cursos de extensão recentemente. Já as Ciências Humanas possuem

---

65 Estamos cientes que a junção das categorias de frequência pode mascarar diferenças entre as categorias agregadas. Mesmo assim, optamos por fazê-lo pois, se não procedêssemos dessa forma, os resultados ficariam muito grandes e de difícil inserção na narrativa que estamos desenvolvendo. Mesmo assim, pela análise da composição dos resultados, esta junção não interferirá na identificação das diferenças gerais por área do conhecimento.

88,9% de docentes que participam desta modalidade extensionista. Porém, a maior proporção encontra-se na área de Biológicas: 92,2% - 13 dos 14 docentes da área de Biológicas – dos professores ministram cursos. Já as outras três áreas – Exatas, Aplicadas e Colégio Técnico tem, cada uma, 66,6% de seus docentes envolvidos a esta modalidade de extensão<sup>66</sup>. Antes de comentarmos as outras ações, vamos a ela:

**Tabela 3 – 4: Número de assinalações, por prática extensionista e por área do conhecimento, levada a cabo pelos docentes**

Frequência com que os docentes participaram da atividade	1-Cursos de Extensão					
	Tecnologia	Humanas	Biológicas	Exatas	Aplicadas	Col. Técnicos
Nunca Realizou + Raramente	15,8% (3 docentes)	11,1% (2 docentes)	7,1% (1 docente)	33,3% (3 docentes)	33,3% (3 docentes)	33,3% (1 docente)
Ao menos 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	84,2% (16 docentes)	88,9% (16 docentes)	92,9% (13 docentes)	66,6% (6 docentes)	66,6% (6 docentes)	66,6% (2 docentes)
Frequência com que os docentes participaram da atividade	2-Realização de evento e palestras a comunidades externas e a públicos não acadêmicos					
	Tecnologia	Humanas	Biológicas	Exatas	Aplicadas	Col. Técnicos
Nunca Realizou + Raramente	52,7% (10 docentes)	22,2% (4 docentes)	35,7% (5 docentes)	100% (9 docentes)	55,5% (5 docentes)	66,6% (2 docentes)
Ao menos 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	47,3% (9 docentes)	77,8% (14 docentes)	64,3% (9 docentes)	0%	44,4% (4 docentes)	33,3% (1 docente)
Frequência com que os docentes participaram da atividade	3-Prestação de Serviços					
	Tecnologia	Humanas	Biológicas	Exatas	Aplicadas	Col. Técnicos
Nunca Realizou + Raramente	47,3% (9 docentes)	66,6% (12 docentes)	42,9% (6 docentes)	44,5% (4 Docentes)	55,5% (5 docentes)	33,3% (1 docente)
Ao menos 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	52,7% (10 docentes)	33,3% (6 docentes)	57,1% (8 docentes)	55,5% (5 docentes)	44,4% (4 docentes)	66,6% (2 docentes)
Frequência com que os docentes participaram da atividade	4-Consultoria					
	Tecnologia	Humanas	Biológicas	Exatas	Aplicadas	Col. Técnicos

<sup>66</sup> A tabela não pode ser interpretada como a proporção de uma determinada área do conhecimento no total dos docentes que realizam alguma modalidade extensionista. Mas sim, é a proporção de docentes, considerando-se área por área, que realizam determinada ação de extensão. Optamos por assim fazê-lo pois o número de docentes respondentes por área, é muito diferente (por exemplo, são 19 docentes de Tecnologia e 3 dos colégios técnicos) e, compará-los diretamente, no que se refere à participação em práticas, pode enviesar a análise.

Nunca Realizou + Raramente	63,2% (12 docentes)	72,2% (13 docentes)	35,7% (5 docentes)	77,7% (7 docentes)	33,3% (3 docentes)	33,3% (1 docente)
Ao menos 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	36,8% (7 docentes)	27,8% (5 docentes)	64,3% (9 docentes)	22,2% (2 docentes)	66,6% (6 docentes)	66,6% (2 docentes)
<b>Frequência com que os docentes participaram da atividade</b>	<b>5-Participação em Programas ou Projetos de Extensão Comunitária</b>					
	<b>Tecnologia</b>	<b>Humanas</b>	<b>Biológicas</b>	<b>Exatas</b>	<b>Aplicadas</b>	<b>Col. Técnicos</b>
Nunca Realizou + Raramente	89,5% (17 docentes)	44,5% (8 docentes)	50% (7 docentes)	88,9% (8 docentes)	55,5% (5 docentes)	100% (3 docentes)
Ao menos 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	10,5% (2 docentes)	55,5% (10 docentes)	50% (7 docentes)	11,1% (1 docente)	44,4% (4 docentes)	0%
<b>Frequência com que os docentes realizaram assistência à população</b>	<b>6-Assistência à população em geral (consultas, orientação e etc.)</b>					
	<b>Tecnologia</b>	<b>Humanas</b>	<b>Biológicas</b>	<b>Exatas</b>	<b>Aplicadas</b>	<b>Col. Técnicos</b>
Nunca Realizou + Raramente	79% (15 docentes)	88,9% (16 docentes)	35,7% (5 docentes)	100% (9 docentes)	88,9% (8 docentes)	100% (3 docentes)
Ao menos 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	21% (4 docentes)	11,1% (2 docentes)	64,3% (9 docentes)	0%	11,1% (1 docente)	0%
<b>Frequência com que os docentes desenvolveram inovações tecnológicas</b>	<b>7-Desenvolvimento de Inovações tecnológicas, patentes, propriedade intelectual</b>					
	<b>Tecnologia</b>	<b>Humanas</b>	<b>Biológicas</b>	<b>Exatas</b>	<b>Aplicadas</b>	<b>Col. Técnicos</b>
Nunca Realizou + Raramente	68,4% (13 docentes)	94,5% (17 docentes)	78,6% (11 docentes)	77,7% (7 docentes)	100% (9 docentes)	33,3% (1 docente)
Ao menos 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	31,6% (6 docentes)	5,5% (1 docente)	21,4% (3 docentes)	22,2% (2 docentes)	0%	66,6% (2 docentes)

Já para a segunda prática da tabela, que versa sobre a realização de eventos e palestras a públicos não acadêmicos, as áreas que mais se destacam, proporcionalmente, são as Humanas, com 77,8% de seus 18 docentes; as Ciências Biológicas, com 63,4% dos seus 14 professores respondentes; e a área de Tecnologia, com um total de 47,3% dos 19 docentes desta área que responderam ao questionário.

Já para a Prestação de Serviços, as áreas que mais praticam esta ação extensionista, relativamente são: Colégios Técnicos, Biológicas e Exatas. A primeira área possui 66,6% dos 3 docentes participantes que levam a cabo tal prática; a segunda, tem 57,1% de seus 14 professores; já as Exatas possuem 55,5% de 9 respondentes. A área de Tecnologia,



porém, fica pouco atrás, com 57,2% dos 19 participantes de realização. Na consultoria, destacam-se as Ciências Aplicadas e os Colégios Técnicos, com 66,6% de 9 docentes ao primeiro e 66,6% de 3 docentes ao segundo. Em terceiro, encontra-se a área de biológicas, com 64,3% de um total de 14 docentes desta área.

Passando-se para a quinta prática, a participação em programas e projetos de extensão, a área que mais se destaca, em termos da proporção de seu corpo docente que a prática, são as Ciências Humanas, com 55,5% de seus 18 docentes. Em relação a esta ação extensionista, percebe-se que as outras áreas possuem índices relativamente mais baixos de participação. Somente a área de Biológicas consegue atingir a marca de 50% dos seus docentes respondentes que levam a cabo projetos e programas de extensão. As Ciências Aplicadas, por sua vez, ficam com 44,4% de 9 respondentes; as Exatas com 11,1% de 9 participantes; as Tecnologias com 10,5% de 19 docentes; e os colégios técnicos com 0%.

Já às práticas assistenciais, a área de Biologia figura com grande destaque, com 64,3% de 14 docentes. Em nossa hipótese, neste caso, esta área figura com destaque por conter os cursos de saúde que, via de regra, fornecem assistência médica a população. A segunda posição fica com a Tecnologia, com 21% de seus 19 respondentes. Do mais, as outras áreas do conhecimento não chegam a sustentar um resultado considerável em termos proporcionais às práticas de seus docentes. Por fim, no que se refere ao desenvolvimento de inovações tecnológicas, as áreas que possuem mais docentes, proporcionalmente ao seu número total de professores, são as de Colégio Técnico e de Tecnologia, com 66,6% de 3 docentes à primeira e 31,6% de seus 19 docentes à segunda.

Em suma, podemos fazer a seguinte conclusão: a área de Tecnologia possui “vocação” à realização de cursos, prestação de serviços e desenvolvimento de inovações tecnológicas; já a área de Humanidades apresentou afinidade com a realização de eventos e palestras, com os cursos de extensão e com a participação em programas e projetos de extensão universitária; em relação às Biológicas, destacou-se os cursos, a realização de eventos, a consultoria e a assistência à população em geral; já nas Exatas, predominam-se docentes que levam a cabo cursos de extensão e prestação de serviços; nas Ciências Aplicadas, predominou-se os cursos de extensão e as consultorias; por fim, nos Colégios Técnicos, seus docentes mais realizaram cursos, consultorias, prestação de serviços e desenvolvimento de inovação. Além do mais, de uma forma geral, as percepções

extensionistas relativas a cursos, prestação de serviços, eventos e continuam predominando em quase todas as áreas.

Avançando nas perguntas, para compreender a percepção extensionista dos docentes e extrair às concepções que derivam destas, realizamos o questionamento acerca das práticas das quais os docentes gostariam de realizar mas que nunca fizeram. Com isso, considerou-se que, por diversos motivos, os docentes poderiam desejar participar de modalidades de extensão mas, por fatores como tempo/disponibilidade, conhecimento e falta de recursos, por exemplo, não conseguiriam. Assim, os resultados da tabela a seguir medem, de certa forma, a intenção dos docentes em realizar as práticas de extensão das quais não levam a cabo ou raramente o fazem.

Antes, porém, de analisarmos a tabela, convém explicarmos como ela foi feita. Levantamos as 72 respostas e, uma por uma, comparamos o que foi assinalado pelo docente nas perguntas “Quais as práticas de extensão que você realiza ou realizou recentemente?” e “Quais as práticas de extensão que NÃO realiza/realizou, mas que gostaria de realizar?”. Quando o docente assinalava as opções “nunca realizei” e “raramente” (categorias da primeira pergunta), rebatíamos com qual grau de interesse manifestado por este mesmo docente para cada prática. Por exemplo, se um docente assinalou que “raramente” realizou a atividade extensionista “Prestação de Serviços”, verificamos qual o grau de interesse que ele havia assinalado, para esta mesma prática, na segunda pergunta (tenho muito interesse, tenho pouco interesse, não tenho interesse). Dessa forma, a tabela a seguir demonstra os níveis de interesse, para cada prática extensionista, assinaladas pelos docentes que nunca ou raramente participaram ou levaram a cabo as modalidades extensionistas:

**Tabela 3 – 5: Frequência de assinalações nas categorias de interesse (muito interesse, pouco interesse e nenhum interesse) relacionadas às práticas extensionistas**

Posição da Prática pela frequência *	Prática	Número de assinalações obtidas para cada grau de interesse, por prática extensionista, feitas pelos docentes que nunca ou raramente as realizaram (porcentagem relativa do grau de interesse perante as outras categorias)		
		Tenho Muito Interesse	Tenho pouco Interesse	Não Tenho Interesse
1ª	Cursos de Extensão	12 (92%)	1 (8%)	0 (0%)
2ª	Consultoria	25 (61%)	12 (29%)	4 (10%)
3ª	Realização de eventos e palestras destinadas a comunidades externas e a públicos não acadêmicos	21 (60%)	12 (34%)	2 (6%)
4ª	Prestação de Serviços	18 (49%)	12 (32%)	7 (19%)
5ª	Assistência à população em geral (consultas, orientação e etc.)	22 (39%)	25 (44%)	9 (16%)
6ª	Desenvolvimento de Inovações tecnológicas, patentes, propriedade intelectual	18 (31%)	21 (36%)	20 (33%)
7ª	Participação em Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica	21 (30%)	21 (30%)	27 (40%)
8ª	Participação em Programas ou Projetos de Extensão Comunitária em geral	11 (23%)	27 (57%)	9 (19%)
9ª	Participação em Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares	15 (21%)	25 (35%)	31 (44%)
10ª	Atividades Artísticas/Culturais	9 (14%)	17 (26%)	39 (60%)
11ª	Participação direta em Movimentos Sociais, sindicatos, partidos, dentre outros	6 (9%)	14 (20%)	49 (71%)
12ª	Assistência a comunidades rurais	5 (7%)	32 (46%)	33 (47%)

\*Para elaborar este ranking, levamos em consideração, em ordem decrescente, da porcentagem da categoria “tenho muito interesse”.

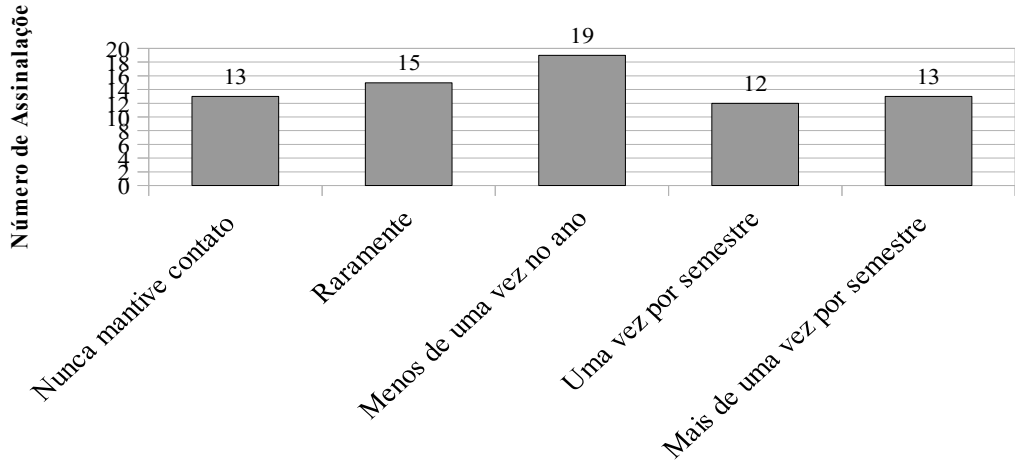
Dessa forma, os Cursos de Extensão figuram-se como a modalidade extensionista em que os docentes que nunca ou raramente haviam a realizado tem mais interesse em praticar, como cerca de 92% de assinalações na resposta “tenho muito interesse”. Aliás, nenhum destes 13 professores manifestaram falta de interesse neste tipo de extensão. Em segundo lugar, encontra-se a “Consultoria”, com 25 docentes com muito interesse em fazê-la mas que, até hoje, nunca ou raramente efetivaram este desejo. Assim, dos 41 professores que nunca ou raramente realizaram consultoria, 61% deles tem muito interesse, 29% tem pouco

interesse e 10% não tem interesse em fazê-lo. Esta análise pode ser replicada, com diferentes valores, a todas as práticas extensionistas subsequentes. Com efeito, em terceiro lugar, encontra-se a prática “Realização de eventos e palestras destinadas a comunidades externas e a públicos não acadêmicos”, com 60% de grande interesse por parte daqueles que não a praticam. Já em quarto, tem-se a “Prestação de Serviços”, com 49% de muito interesse. Merece destaque, também, o quinto lugar, referente à prática “assistência à população”, com 39% de “muito interesse” pelos docentes que não a realizam.

Mais uma vez, em uma perspectiva analítica, os cursos, a prestação de serviços e a consultoria, bem como atividades de assistência e de divulgação científica, ocupam as primeiras posições. Isso ocorre, inclusive, tanto em relação à percepção em relação a utilidade social do conhecimento científico, pelas práticas efetivamente realizadas pelos docentes e por suas intenções e desejos em relação a estas. Assim, até agora, prevalecem as concepções extensionistas de prestação de serviços, de assistência à população e de divulgação e transmissão de conhecimento científico – muito por conta da questão da realização de eventos e palestras a segmentos sociais externos e pela realização de cursos que, além deste último intuito, objetivam realizar formação profissional, científica e técnica continuada. As práticas comunitárias, por sua vez, figuram-se a partir da oitava posição da tabela, demonstrando, ao menos aos docentes que não as praticam, pouca vontade em fazê-lo.

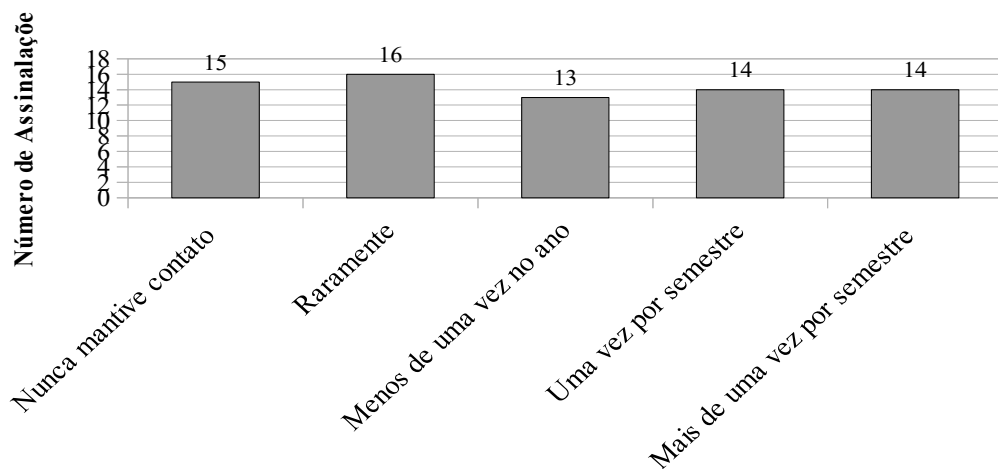
Dando prosseguimento à descrição dos resultados, podemos passar à quarta pergunta em relação à extensão universitária: “Com quais destes segmentos institucionais organizados você manteve contato nos últimos dois anos?”. Nesta questão, também ofereceu-se alternativas pré-determinadas em relação aos segmentos sociais e, para estes, opções que procuraram mensurar a frequência da interação. Assim, o primeiro segmento social de destaque nesta resposta em termos de quantidade de docentes que já interagiram, ao menos uma vez ao ano, são as “organizações do setor privado”:

**Gráfico 3 – 5: Número de docentes que interagiram com órgãos do setor privado por frequência de interação**



Percebe-se que, dos 72 docentes, 59 deles já mantiveram contato com o setor privado. Se desconsiderarmos a categoria “raramente”, teremos um número de 44 professores que estabelecem contato anual ou semestral com este segmento, representando cerca de 61% do total de respondentes da pesquisa. Outro segmento social bastante contatado pelos docentes são os “Órgãos ou instâncias do Setor Público (incluindo-se escolas e professores do ensino básico)”:

**Gráfico 3 – 6: Número de docentes que interagiram com órgãos ou instâncias do setor público (incluindo-se escolas e professores do ensino básico)**



Assim, de todos os respondentes da pesquisa, 57 deles já mantiveram contato com órgãos ou instâncias do setor público. Retirando a categoria “raramente”, temos 41 docentes que, de alguma forma, mantiveram contato com este segmento social, constituindo cerca de 57% do total dos respondentes da pesquisa. Para identificarmos a frequência de contato dos docentes em relação aos segmentos sociais listados pela pergunta, podemos nos remeter a tabela a seguir:

**Tabela 3 – 6: Segmentos sociais que mais interagiram com os docentes participantes da pesquisa**

Colocação da Prática por frequência de interação*	Segmentos Sociais	Número de assinalações por categoria de frequência de interação dos docentes respondentes				
		Nunca manteve contato	Raramente	Menos de 1 vez por ano	1 vez por semestre	Mais de 1 vez por semestre
1º	Organizações do Setor Privado	13	15	19	12	13
2º	Órgãos ou instâncias do Setor Público (incluindo-se escolas e professores do ensino básico)	15	16	13	14	14
3º	Demais organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (ONG, OS, OSCIP)	37	15	13	4	3
4º	Comunidades em geral (bairros, comunidades ribeirinhas, indígenas, e etc.)	44	15	8	2	3
5º	Movimentos Sociais em geral (incluindo-se sindicatos, partidos, movimentos políticos, sociais, identitários, dentre outros)	50	11	7	3	1
6º	Cooperativas ou Empreendimentos de Economia Solidária	57	9	5	0	1
7º	Outros	59	7	3	1	2

\*para elaborar o ranqueamento, agregamos, por prática, as categorias “menos de uma vez por ano”, “uma vez por semestre” e “mais de uma vez por semestre”

Com efeito, o terceiro ator que mais interage com os docentes que participaram de nossa pesquisa foram as “demais organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (ONG, OS, OSCIP)”, com 35 marcações nas categorias que representam algum tipo de contato

(48,6% dos 72 docentes). Se retirarmos a categoria “raramente” desta estatística, teremos 20 professores que mantiveram contato anualmente com este segmento social (27,8% dos 72 docentes respondentes).

Em quarto lugar, o segmento “Comunidades em geral (bairros, comunidades ribeirinhas, indígenas, e etc.)” aparece com 28 assinalações que indicam algum tipo de contato entre os docentes e estes atores sociais externos. Retirando a categoria “raramente”, temos 18% dos 72 docentes participantes que interagiram com comunidades. Em quinta lugar, temos os “Movimentos Sociais em geral (incluindo-se sindicatos, partidos, movimentos políticos, sociais, identitários, dentre outros)”, com 22 assinalações (excluindo-se a categoria “nunca tive contato”, assim como estamos fazendo com os outros segmentos). Suspendendo a categoria “raramente”, os movimentos sociais mantiveram contato com 15% dos professores que aderiram ao questionário. Por último, as “Cooperativas ou Empreendimentos de Economia Solidária” são o ator com menos interações, contanto com 15 assinalações que indiquem algum tipo de contato. Sem a categoria “raramente”, tem-se que apenas 6 docentes, dentre os 72, apresentou este tipo de contato.

Se retirarmos os 7 docentes que não ministraram cursos de extensão, assim como já alertamos, os resultados não terão mudanças significativas. Inclusive, as posições do ranking que elaboramos se mantém a mesma. Particularmente, o segmento social “Comunidades em geral (bairros, comunidades ribeirinhas, indígenas, e etc.)” obteve prejuízo de 2 docentes que realizavam contanto com ele uma vez ao semestre. Os movimentos sociais também perderam um respondente, respectivamente, nas categorias “menos de uma vez por ano” e “uma vez no semestre”.

Assim, desta pergunta, pode-se analisar que há predominância de interação com segmentos sociais organizados, sobretudo os do setor privado lucrativo e do setor público. Isso reforça, em alguma medida, as percepções e práticas extensionistas mais próximas à prestação de serviços, consultorias e cursos – que apresentaram-se relativamente “bem-sucedidas” nas perguntas passadas. Segmentos sociais que representariam a vertente da extensão comunitária figuram-se nas últimas colocações, corroborando à fragilidade desta modalidade extensionista. Esta análise de percepção extensionista pode ser replicada, como dissemos, aos docentes ministrantes de cursos de extensão.

No entanto, pode se indagar: como cada área do conhecimento se comporta em relação a esta questão? Em outras palavras, seria interessante identificar como cada área do conhecimento interage com os atores externos à universidade. Nesse sentido, elaboramos uma tabela que revela quantos docentes, por área do conhecimento, assinalaram as frequências de interação. Para sintetizar a tabela e melhor agregar os dados, juntamos as frequências “nunca manteve contato” com “raramente” em uma categoria única; e, ao contrário, integramos às categorias de frequência que indicavam interação mais constantes. Convém ressaltar que a porcentagem que encontra-se nos parênteses de cada número de assinalações corresponde à proporção que os docentes, de cada área do conhecimento em particular, interagiram com os segmentos sociais selecionados – e não a proporção em que eles contribuem ao total de interações totais realizadas somando-se as áreas do conhecimento<sup>67</sup>.

Assim, a tabela a seguir mostra com quais segmentos sociais cada nicho do conhecimento possui mais afinidade:

**Tabela 3 – 7: Interação, por frequências e por área do conhecimento, entre os docentes e os segmentos sociais**

Segmento Social	Frequência da interação	Número de assinalações, por frequência, por área do conhecimento (porcentagem dos docentes, considerando-se área por área, por frequência de interação)					
		Tecnologia	Humanas	Biológicas	Exatas	Ciênc. Aplicadas	Col. Técnico
1-Organizações do Setor Privado	Nunca manteve contato + raramente	3 docentes (15,8%)	14 docentes (77,8%)	7 docentes (50%)	1 docente (11,1%)	2 docentes (22,2%)	1 docente (33,3%)
	Menos de 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	16 docentes (84,2%)	4 docentes (22,2%)	7 docentes (50%)	8 docentes (88,9%)	7 docentes (77,8%)	2 docentes (66,6%)
2-Órgãos ou instâncias do Setor Público	Nunca manteve contato + raramente	10 docentes (52,6%)	5 docentes (27,8%)	7 docentes (50%)	6 docentes (66,6%)	2 docentes (22,2%)	1 docente (33,3%)
	Menos de 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	9 docentes (47,4%)	13 docentes (72,2%)	7 docentes (50%)	3 docentes (33,3%)	7 docentes (77,8%)	2 docentes (66,6%)

67 Mesmo assim, é possível perceber, para cada segmento, qual área do conhecimento mais contribuiu com docentes no agregado total de interação. Basta considerar, para cada ator social, os valores unitários de docentes de cada linha (horizontalmente). Mais uma vez, se analisarmos as porcentagens, teremos um indicador da proporção de docentes, considerando-se área por área, que interagiram nas frequências estabelecidas.



3-Demais organizações da sociedade civil sem fins lucrativos	Nunca manteve contato + raramente	15 docentes (78,9%)	10 docentes (55,5%)	10 docentes (71,4%)	9 docentes (100%)	5 docentes (55,5%)	3 docentes (100%)
	Menos de 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	4 docentes (21,1%)	8 docentes (45,5%)	4 docentes (28,6%)	0 docente (0%)	4 docentes (44,5%)	0 docente (0%)
4- Comunidades em geral	Nunca manteve contato + raramente	17 docentes (89,5%)	13 docentes (72,2%)	11 docentes (78,6%)	8 docentes (88,9%)	7 docentes (77,8%)	3 docentes (100%)
	Menos de 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	2 docentes (10,5%)	5 docentes (27,8%)	3 docentes (21,4%)	1 docente (11,1%)	2 docentes (22,2%)	0 docente (0%)
5-Movimentos Sociais em geral	Nunca manteve contato + raramente	18 docentes (94,7%)	13 docentes (72,2%)	12 docentes (85,7%)	8 docentes (88,9%)	7 docentes (77,8%)	3 docentes (100%)
	Menos de 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	1 docente (5,3%)	5 docentes (27,8%)	2 docentes (14,3%)	1 docente (11,1%)	2 docentes (22,2%)	0 docente (0%)
6-Cooperativas ou Empreendimentos de Economia Solidária	Nunca manteve contato + raramente	19 docentes (100%)	16 docentes (88,9%)	12 docentes (85,7%)	9 docentes (100%)	7 docentes (77,8%)	3 docentes (100%)
	Menos de 1 vez por ano + 1 vez por semestre + Mais de 1 vez por semestre	0 docente (0%)	2 docentes (11,1%)	2 docentes (14,3%)	0 docente (0%)	2 docentes (22,2%)	0 docente (0%)

Predominantemente, a área de Tecnologia, com seus 19 docentes, mantém mais contato com o setor privado lucrativo, com 84,2% do total de respondentes. Merece destaque, ainda, as relações com o setor público e com demais organizações da sociedade civil, com 47,4% e 21,1%, respectivamente, dos 19 participantes da área. Nos demais segmentos, o nível de interação é baixo, com índices abaixo de 10% dos docentes. A área de Ciências Exatas mantém índice parecido no que se refere ao setor privado: 88,9% dos 9 docentes respondentes mantém algum contato com este segmento. Do mais, os índices de interação desta área com outros atores externos é baixo.

Diferentemente, as Ciências Humanas têm destaque no índice de interação com órgãos e instâncias do setor público, com 72,2% de seus 18 docentes participantes da pesquisa. Destaca-se, também, a proporção de docentes que mantém contato regular com as

demais organizações da sociedade civil, com 45,5%; além do mais, comparativamente às outras áreas, o corpo docentes das Humanidades mantém boa proporção de interação com Comunidades em Geral e Movimentos sociais, com 27,8% cada.

Já as Ciências Biológicas apresentam a mesma proporção de contato com o setor privado e o setor público, possuindo, respectivamente, uma proporção de 50% de seus 14 respondentes que interagem com estes segmentos. Em terceiro, figuram-se as demais organizações da sociedade civil, com 28,6% dos respondentes.

Por sua vez, a área de Ciências Aplicadas configura-se com a “mais regular” no que se refere ao contato com os segmentos sociais. Tanto as organizações do setor privado e os órgãos e instâncias do setor público são alvo, respectivamente, de 77,8% dos 9 respondentes. Com 44,5%, a interação com as demais organizações da sociedade civil se destaca; assim, como, comparativamente, o grau de contanto com comunidades, movimentos sociais e empreendimentos de economia solidária, com 22% do corpo docente respondente para cada ator. Por fim, os colégios técnicos, com apenas 3 respondentes, destacam-se pelo contato com o setor público e privado, com 66,6% cada.

Assim, de forma geral, as Tecnologias, Exatas, Biológicas, Colégios Técnicos e Ciências Aplicadas tem mais interação com o setor privado. Já as Humanidades, Biológicas e Ciências Aplicadas tem bons índices de contanto com o setor público, demais organizações da sociedade civil e movimentos sociais.

Mudando de pergunta, indagamos aos professores da Unicamp acerca do interesse que possuíam em manter contanto com segmentos sociais com os quais nunca haviam interagido. Assim, lançamos a pergunta: “Com quais destes segmentos sociais organizados você NÃO manteve contato mais desejaria manter?”. Para apresentarmos o resultado, procedeu-se de maneira semelhante as questões relativas às práticas extensionistas. Analisamos, resposta por resposta, quais segmentos sociais os docentes raramente ou nunca mantiveram contato. A partir daí, para o mesmo docente, identificamos qual o grau de interesse que ele possui em relação ao segmento social do qual ele nunca ou quase nunca interagiu. Os resultados encontram-se, por ordem de interesse, na tabela a seguir:

**Tabela 3 – 8: Frequência de assinalações nas categorias de interesse relacionados aos segmentos sociais dos quais os docentes raramente ou nunca mantiveram contato**

Posição do segmento social pela frequência*	Segmento Social	Número de assinalações obtidas para cada grau de interesse, por segmento social, feitas pelos docentes que nunca ou raramente mantiveram contato com estes (porcentagem relativa do grau de interesse perante os outros)		
		Tenho Muito Interesse	Tenho pouco Interesse	Não Tenho Interesse
1°	Órgãos ou instâncias do Setor Público (incluindo-se escolas e professores do ensino básico)	15 (49%)	10 (32%)	6 (19%)
2°	Cooperativas ou Empreendimentos de Economia Solidária	22 (33%)	22 (33%)	22 (33%)
3°	Demais organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (ONG, OS, OSCIP)	15 (29%)	20 (38%)	17 (33%)
4°	Comunidades em geral (bairros, comunidades ribeirinhas, indígenas e etc.)	13 (22%)	16 (27%)	30 (51%)
5°	Organizações do Setor Privado	6 (21%)	9 (32%)	13 (47%)
6°	Movimentos Sociais em geral (incluindo-se sindicatos e partidos)	4 (7%)	13 (21%)	44 (72%)

\*Para elaborar este ranking, levamos em consideração, em ordem decrescente, da porcentagem da categoria “tenho muito interesse”.

A tabela mostra que o segmento social mais visado por aqueles que nunca ou raramente tiveram contato com ele são os órgãos e instâncias do setor público, com 49% do total de respondentes que nunca ou raramente interagiram com estes. Em segundo lugar, encontra-se o ator social externo “cooperativas ou empreendimentos de economia solidária”, com 33% de muito interesse de interação por parte dos docentes que nunca a fizeram. Se recuperamos os resultados da pergunta anterior, veremos que este ator social, na prática, é pouco conectado com os docentes que responderam o questionário, pois figurou-se em último lugar no que se refere as conexões concretas levadas a cabo pelos docentes. Porém, no que se refere ao “desejo” de se manter interação, este segmento aparece com destaque. Não podemos levantar explicações causais para este fenômeno, mas é possível tecer a hipótese de que, no âmbito da institucionalidade administrativa e acadêmica da universidade, manter contato com cooperativas de empreendimento solidário possa ser mais difícil por questões de recurso, conhecimento, incentivo institucional, tempo, dentre outros.

Em terceiro, o segmento social “organizações da sociedade civil” obteve 29% de muito interesse por parte dos docentes que nunca ou raramente mantiveram contato com este segmento. Nesse ponto, ocupou-se a mesma colocação da pergunta anterior. Em quarto, aparecem as “comunidades em geral”, com 22% das grandes intenções, ocupando também a mesma posição em relação à pergunta anterior.

Em quinto, as organizações do setor privado despertam pouco interesse por parte daqueles que não mantêm contato com este tipo de segmento social, com 21% de muito interesse por parte dos docentes que não conectam-se com estas instituições privadas. Na pergunta anterior, vimos que este segmento social é o que mais interage, de fato, com os docentes participantes da pesquisa. Porém, percebe-se que, se um docente não mantém contato com ele, por diversos motivos, pouco deseja realizá-lo também. Por último, os movimentos sociais, com 7% de muito interesse, aparecem como o segmento com menor grau de “muito interesse” dentre os listados na pergunta.

Analicamente, mantém-se a tendência em se interagir, no que se refere à intenção, com setores sociais organizados como o setor público e organizações privadas não lucrativas. Se observarmos em perspectiva o resultado das duas questões relativas a relação com atores externos à universidade, esta tendência se confirma. Surpreendentemente, porém, os docentes manifestaram alto grau de interesse em conectar-se a empreendimentos de economia solidária, indicando preocupação com problemas sociais diferentes dos quais o setor público e o setor privado convencional apresentam<sup>68</sup>.

Até agora, a exposição dos resultados do questionário indicam que as percepções extensionistas dos docentes – levando-se em conta o que pensam sobre o conhecimento científico, as práticas extensionistas que levam a cabo ou que intentam fazê-la e os segmentos sociais com os quais interagem ou intencionam interagir – aproximam-se, corroborando com as análises já realizadas, de concepções extensionistas mais próximas ao assistencialismo, a prestação de serviços e à difusão e transmissão de conhecimento científico.

Contudo, a próxima pergunta do questionário muda, em alguma medida, o tom das questões anteriores. Nesta, procura-se identificar as dificuldades em se praticar a extensão universitária. Assim, fizemos a seguinte indagação aos docentes: “Na sua opinião, o que

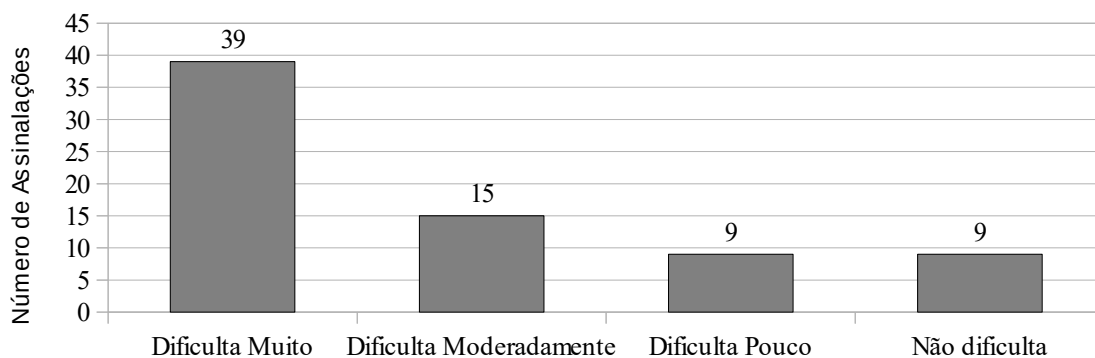
---

68 Para esta pergunta, não discriminamos por área do conhecimento e nem retiramos os docentes que não ministraram cursos para se analisar as diferenças. Porém, nestes dois aspectos, achamos razoável considerar que os resultados manter-se-iam parecidos, visto o padrão das outras questões onde se discriminou estes quesitos.

dificulta ou impede a realização de práticas de extensão universitária?”. Ofereceu-se, a partir daí, alternativas pré-determinadas com diferentes graus de dificuldades (não dificulta, dificulta pouco, dificulta moderadamente, dificulta muito).

Em primeiro lugar, o fato que mais dificultaria a prática de extensão universitária, para os docentes respondentes, seria a falta de incentivo institucional, com 54 assinalações nas categorias “dificulta muito” e “dificulta moderadamente”:

**Gráfico 3 – 7: Assinalações, por grau de dificuldade, em se realizar extensão universitária devido à falta de incentivo institucional (administrativo e recursos)**



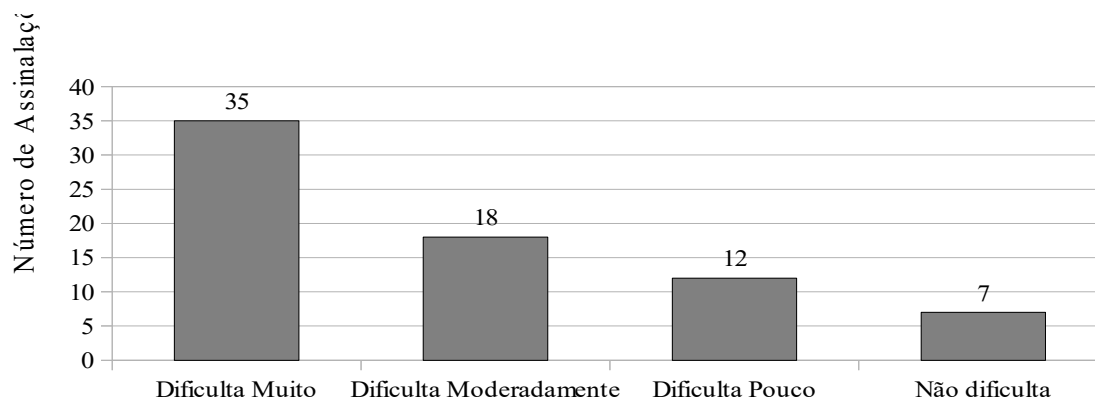
Assim, 75% de todos os docentes que responderam o questionário consideram que a falta de incentivo institucional é um fator consideravelmente impeditivo no que se refere à extensão. De fato, como vimos nos dois primeiros capítulos desta pesquisa, a extensão é a última função e se institucionalizar e ainda possui diversas carências em âmbito de recursos e valorização acadêmica.

Já o segundo fator que se torna um importante impeditivo aos docentes é a “Quantidade de trabalho acadêmico (ensino e pesquisa)”. Para essa alternativa, 53 docentes assinalaram que o volume de trabalho em ensino e pesquisa dificulta muito e dificulta moderadamente praticar extensão. Representam, assim, 74% dos 72 docentes respondentes. A explicação para esse resultado, em alguma medida, está relacionada à hipótese que levantamos ao apresentar o gráfico anterior: a extensão tardiamente se institucionaliza em relação às outras e, além do mais, o próprio projeto de universidade da qual a Unicamp se baseou carrega forte compromisso em relação ao ensino e a pesquisa, sendo a extensão

entendida, inicialmente, uma projeção de ambas a atender demandas do setor produtivo local.

Podemos visualizar este resultado através do gráfico abaixo:

**Gráfico 3 – 8: Assinalações, por grau de dificuldade, em se realizar extensão universitária devido à quantidade de trabalho (ensino e pesquisa)**



Porém, estes dois fatores não seriam os únicos a atrapalhar os docentes. A tabela a seguir apresenta todos eles, ranqueados por grau de dificuldade (somou-se as categorias “dificulta muito” e dificulta moderadamente”):

**Tabela 3 – 9: Número de assinalações, por grau de dificuldade, dos fatores que impedem ou dificultam a realização da extensão universitária**

Posição do fator*	Alternativa (fator impeditivo)	Número de Assinalações por Grau de Dificuldade (porcentagem relativa às outras categorias)			
		Dificulta muito	Dificulta moderadamente	Dificulta pouco	Não dificulta
1º	Há falta de incentivo institucional (administrativo e recursos)	39 (54%)	15 (21%)	9 (12,5%)	9 (12,5%)
2º	Quantidade de trabalho acadêmico (ensino e pesquisa)	35 (49%)	18 (25%)	12 (17%)	7 (9%)
3º	Extensão universitária não ajuda na progressão da carreira docente/pesquisador	26 (36%)	16 (22%)	14 (20%)	16 (22%)
4º	Extensão não é importante se comparado à pesquisa e ao ensino	26 (36%)	16 (22%)	9 (12,5%)	21 (29%)
5º	Desconhecimento de possibilidades e práticas de extensão	18 (25%)	16 (22%)	17 (24%)	21 (29%)
6º	Desconhecimento em relação ao que seria extensão universitária	17 (24%)	13 (18%)	14 (20%)	28 (39%)
7º	Extensão não dá status profissional	16 (22%)	11 (15%)	17 (24%)	28 (39%)

\*as posições foram calculadas pela soma das categorias “dificulta muito” e “dificulta moderadamente”

À vista disso, o terceiro fator que mais impede os docentes respondentes de realizarem práticas extensionistas relaciona-se à afirmação de que a “extensão universitária não ajuda na progressão da carreira docente/pesquisador”, com um total de 42 assinalações (58% dos 72 respondentes) nas duas categorias que representam maior grau de dificuldade. Com a mesma pontuação, 42 marcações, está o fator “extensão não é importante se comparado ao ensino e a pesquisa”. Diante destas duas afirmações, pode-se corroborar com o que vínhamos afirmando: a extensão universitária não é valorizada institucionalmente em relação às outras duas funções, o que engendra dificuldades para sua expansão ou realização. Estas duas categorias se relacionam com a sétima posição de nossa tabela: “extensão não dá status profissional”, com 27 assinalações (37,5% dos 72 respondentes). Estando na última colocação, a categoria revela que o status profissional não é mais relevante do que os impeditivos relacionados aos critérios de incentivo acadêmicos e institucionais a extensão. Porém, mesmo assim, a sétima colocação corrobora certa desvalorização da função extensão.

A quinta e a sexta colocação, por sua vez, revelam que 34 docentes (47% dos 72 respondentes) veem como impeditivo significativo à realização da extensão o desconhecimento de possibilidades e práticas de extensão. Além do mais, 30 professores (41% do total) também tomam o desconhecimento em relação ao que seria extensão como fator que impede muito ou moderadamente praticar esta função. Mesmo que na quinta e sexta colocação geral, em nossa análise, estes resultados são elevados no que se refere à falta de compreensão geral acerca da extensão universitária, o que reforça o que dissemos acerca de sua desvalorização. Em hipótese, este dado revela falta de instâncias de debate e reflexão coletivas, nas universidades em geral, sobre o que seria esta função universitária.

Mais uma vez, a retirada dos professores que não ministram cursos de extensão não alteraria o ranqueamento realizado, visto que o padrão de respostas é o mesmo do que o apresentado. Assim, as análises realizadas também valem aos docentes que praticam cursos de extensão. Porém, poder-se-ia indagar se há algum padrão, no que se refere à dificuldade, por área do conhecimento. Neste aspecto, procedemos da mesma forma em relação às análises discriminadas: elaboramos uma tabela que, para cada sentença, agrada as categorias “dificulta muito” e “dificulta moderadamente” e, por outro lado, o “dificulta pouco” e “não dificulta, e rebate à proporção das respostas por área do conhecimento. Os resultados se apresentam:

**Tabela 3 – 10: Dificuldade em se fazer extensão, por frequência e área do conhecimento, dos docentes respondentes**

Alternativa (fator impeditivo)	Grau de dificuldade	Número de assinalações por área do conhecimento (proporção de docente, em cada área, por área do conhecimento)					
		Tecnologia	Humanas	Biológicas	Exatas	Ciênc. Aplicadas	Col. Técnico
Há falta de incentivo institucional (administrativo e recursos)	Dificulta muito + Dificulta moderadamente	11 docentes (57,9%)	15 docentes (83,3%)	13 docentes (92,8%)	6 docentes (66,6%)	7 docentes (77,8%)	2 docentes (66,6%)
	Dificulta pouco + não dificulta	8 docentes (42,1%)	3 docentes (16,7%)	1 docente (7,2%)	3 docentes (33,3%)	2 docentes (22,2%)	1 docente (33,3%)
Quantidade de trabalho acadêmico (ensino e pesquisa)	Dificulta muito + Dificulta moderadamente	14 docentes (73,7%)	13 docentes (72,2%)	11 docentes (78,6%)	7 docentes (77,8%)	7 docentes (77,8%)	1 docente (33,3%)
	Dificulta pouco + não dificulta	5 docentes (26,3%)	5 docentes (27,8%)	3 docentes (21,4%)	2 docentes (22,2%)	2 docentes (22,2%)	2 docentes (66,6%)



<b>Extensão universitária não ajuda na progressão da carreira docente/pesquisador</b>	Difículta muito + Difículta moderadamente	11 docentes (57,9%)	12 docentes (66,6%)	11 docentes (78,6%)	5 docentes (55,5%)	7 docentes (77,8%)	0 docente (0%)
	Difículta pouco + não difícil	8 docentes (42,1%)	6 docentes (33,3%)	3 docentes (21,4%)	4 docentes (44,5%)	2 docentes (22,2%)	3 docentes (100%)
<b>Extensão não é importante se comparado à pesquisa e ao ensino</b>	Difículta muito + Difículta moderadamente	10 docentes (52,6%)	10 docentes (55,5%)	11 docentes (78,6%)	6 docentes (66,6%)	5 docentes (55,5%)	0 docente (0%)
	Difículta pouco + não difícil	9 docentes (47,4%)	8 docentes (44,5%)	3 docentes (21,4%)	3 docentes (33,3%)	4 docentes (44,5%)	3 docentes (100%)
<b>Desconhecimento de possibilidades e práticas de extensão</b>	Difículta muito + Difículta moderadamente	6 docentes (31,6%)	9 docentes (50%)	7 docentes (50%)	6 docentes (66,6%)	5 docentes (55,5%)	1 docente (33,3%)
	Difículta pouco + não difícil	13 docentes (68,4%)	9 docentes (50%)	7 docentes (50%)	3 docentes (33,3%)	4 docentes (44,5%)	2 docentes (66,6%)
<b>Desconhecimento em relação ao que seria extensão universitária</b>	Difículta muito + Difículta moderadamente	9 docentes (47,4%)	6 docentes (33,3%)	7 docentes (50%)	3 docentes (33,3%)	5 docentes (55,5%)	1 docente (33,3%)
	Difículta pouco + não difícil	10 docentes (52,6%)	12 docentes (66,6%)	7 docentes (50%)	6 docentes (66,6%)	4 docentes (44,5%)	2 docentes (66,6%)
<b>Extensão não dá status profissional</b>	Difículta muito + Difículta moderadamente	7 docentes (36,9%)	6 docentes (33,3%)	7 docentes (50%)	3 docentes (33,3%)	4 docentes (44,5%)	0 docente (0%)
	Difículta pouco + não difícil	12 docentes (63,1%)	12 docentes (66,6%)	7 docentes (50%)	6 docentes (66,6%)	5 docentes (55,5%)	3 docentes (100%)

Nesta pergunta, ao discriminarmos por área do conhecimento, observamos que as áreas que mais percebem a falta de incentivo institucional são as Humanas, com 83,3% de seus 18 docentes; Biológicas, com 92,8% de seus 14 docentes; e Ciências Aplicadas, com 77,8% de seus 9 respondentes. Mesmo em patamar um pouco mais baixo, as outras também apresentam maioria de assinalações nas categorias que indicam mais dificuldade. Assim, nas Exatas e Colégios Técnicos, 66,6% dos docentes de cada área sentem dificuldade por falta de apoio institucional; porém, a área de Tecnologia destoa, em alguma medida, do resto, com 57,9% de seus 19 docentes respondendo a categorias que indicam dificuldade considerável. Em nossa análise, por hipótese, estes dados fazem sentido na medida em que na Tecnologia,

Colégios Técnicos e nas Exatas predominam-se práticas de extensão tais como cursos e prestação de serviços – atividades autofinanciadas.

Já para o impeditivo “quantidade de trabalho acadêmico (ensino e pesquisa)”, com exceção dos Colégios Técnicos, com apenas 1 docente assinalando alta dificuldade, todas as áreas apresentaram, em média, 76% de seus respectivos docentes participantes que identificaram na quantidade de trabalho acadêmico grande ou moderado impeditivo a realizar extensão. Considerando que apenas 3 docentes pertencem aos Colégios Técnicos, é seguro afirmar que esta dificuldade é um padrão que se apresentam a todas as áreas do conhecimento.

Para a frase “extensão universitária não ajuda na progressão da carreira docente”, novamente, tivemos quase todas as áreas compartilhando o fato de que a maioria de seu corpo docente percebe esta dificuldade como impeditivos importantes. A única exceção, novamente, foi o Colégio Técnico, com 0% de docentes com grande ou moderada dificuldade. Voltando às outras áreas, as Ciências Aplicadas e Biológicas são as que mais sentem dificuldades em relação ao fato de que a extensão não ajuda na progressão da carreira docente, com 77,8% de 9 docentes e 78,6% de 14 respondentes, respectivamente. Com uma proporção menor, figuram-se as Exatas, Tecnológicas e Humanas, com 55,5% de 9 docentes, 57,9% de 19 respondentes, e 66,6% de 18 docentes, respectivamente. Aqui, não teceremos hipóteses sobre as diferenças encontradas, mas talvez, para estas áreas com menor índice, as motivações em se fazer extensão estejam mais além da progressão.

Dando continuidade, a ideia de que a extensão não seria importante se comparado ao ensino e a pesquisa também possui alguma variação. As duas áreas que mais penalizam-se com este impeditivo são as Biológicas – 78,9% de seus 14 docentes – e Exatas – com 66,6% de seus 9 respondentes. Já as apresentaram proporções ligeiramente menores em relação a categoria “dificulta muito + dificulta moderadamente”: Tecnologia, com 52,6% dos 19 respondentes desta área; Humanas e Aplicadas com 55,5% de 18 e 9 respondentes, respectivamente. Novamente, os Colégios Técnicos destoaram de todas as outras, com 0% de assinalações nas categorias de frequência que indicam grande dificuldade no que se refere a frase da extensão ser menos importante do que o ensino e a pesquisa.

Para o impeditivo “desconhecimento de possibilidades e práticas de extensão”, temos a seguinte configuração: Exatas e Ciências Aplicadas são as únicas áreas que

identificaram nesta frase grau de dificuldade elevada e moderada, com 66,6% de 9 docentes e 55,5% de 9 respondentes, respectivamente. Já as áreas de Biológicas e Humanas se dividem em igualdade. Ambas possuem 50% de seus docentes que percebem no desconhecimento de possibilidades de práticas impeditivos elevados e moderados. Já a Tecnologia e o Colégio Técnico apresentara padrão diferente. Para os docentes destas, a frase lançada se torna impeditivo para 31,6% dos 19 docentes de Tecnologia e 33,3% aos 3 docentes dos Colégios. Novamente, estas constatações não permitem tecer conclusões acerca das causas destas diferenças.

A penúltima sentença, por sua vez, buscou compreender em que medida a dificuldade em se compreender o que é extensão universitária impediria sua prática. A única área com maioria de respostas indicando que esta ideia apresentava alto e moderado grau impeditivo foi a de Ciências Aplicadas, com 55,5% de 5 docentes respondentes. Do resto, as Biológicas apresentam taxa de 50% de docentes que identificam a falta de compreensão do que seria a extensão como impeditivos consideráveis; bem próximo a este índice está a Tecnologia, com 47,4% dos 19 docentes respondentes. Já Colégio Técnico, Exatas e Humanas tiveram 33,3% de seus docentes com grande e moderada dificuldade em relação ao entendimento do que é extensão.

Em nossa análise, por mais que boa parte das áreas do conhecimento indiquem que o desconhecimento de práticas de extensão e do que é extensão universitária não são grandes impeditivos, os números que indicam o contrário são consideráveis. Em outras palavras, de forma geral, corrobora-se com a conclusão dos dados agregados de que há pouca valorização e reflexão coletiva institucionalizada (debates, arenas de discussão e decisão, dentre outras) sobre esta função.

Por fim, nesta pergunta, procuramos identificar se a frase “extensão não dá status profissional” configurava-se como empecilho à prática extensionista. De fato, em todas as áreas do conhecimento, não reconheceu-se grande dificuldade em relação a isso. Apenas às áreas de Biológicas e Ciências Aplicadas apresentaram índices mais elevados, com 50% e 44,5% dos docentes respondentes, respectivamente. Porém, mesmo que as outras não apresentem taxas próximas a 50%, consideramos, analiticamente, que o status é um impeditivo considerável, visto que, constitucionalmente, as três funções deveriam ser balanceadas na universidade.

Finalmente, chega-se à pergunta final da segunda sessão do questionário aplicado aos docentes (convém lembrar que o instrumento fora dividido em três sessões: identificação; percepção sobre a extensão universitária; percepção sobre os cursos de extensão). Nesta questão, aplicou-se a Escala de Likert a fim de compreender o grau de concordância dos docentes em relação a diversas afirmações relativas à extensão universitária. Lançou-se, nesse sentido, onze sentenças das quais o participante deveria escolher gradações tais quais: concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente. Dessa forma, o resultado geral desta questão pode ser vista na tabela a seguir:

**Tabela 3 – 11: Proporção das respostas assinaladas, por grau de concordância, para cada afirmação acerca da extensão universitária**

Afirmação	Proporção das respostas por grau de concordância			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1-Realizar pesquisa científica básica ou aplicada desinteressada deveria ser a principal preocupação de um pesquisador/docente universitário	18%	<b>40,2%</b>	29,3%	12,5%
2-A extensão universitária deveria ser considerada uma atividade secundária se comparada a pesquisa e a docência	33,3%	<b>48,6%</b>	13,9%	4,1%
3-A extensão universitária deveria receber os mesmos recursos e incentivos institucionais do que o ensino e pesquisa	4,1%	29,1%	<b>36,1%</b>	30,7%
4-A extensão universitária deveria ser totalmente incorporada nas atividades de pesquisa e ensino	1,4%	26,4%	33,3%	<b>38,9%</b>
5-A maioria das pesquisas deveriam incorporar atividades de extensão em todo processo de desenvolvimento e execução, incluindo no seu produto final	2,8%	33,3%	<b>40,3%</b>	23,6%
6-A Universidade deveria, prioritariamente, desenvolver pesquisas conectadas aos problemas das empresas e do desenvolvimento econômico	12,5%	<b>40,3%</b>	29,2%	18%
7-A extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e empresa	9,7%	11,1%	<b>50%</b>	29,2%
8-A universidade deveria, prioritariamente, desenvolver atividades conectadas a movimentos sociais e a comunidades	16,5%	<b>44,5%</b>	27,8%	11,2%
9-A extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e governo	2,8%	18%	<b>51,4%</b>	27,8%
10-A extensão universitária deveria ser predominantemente autofinanciada e voltada à captação de recursos externos	15,3%	<b>47,2%</b>	25%	12,5%
11-A extensão universitária deveria ser financiada integralmente com recursos públicos	27,8%	<b>51,4%</b>	12,5%	8,3%

Em cada afirmação, destacamos o grau de concordância mais significativo em termos proporcionais. Convém destacar também que as afirmações, nos questionários, não estão nesta ordem de apresentação (pois foram misturadas de acordo com assunto). As dispusemos desta forma de acordo com a afinidade de assunto que possuem. Aliás, como cada afirmação possui conteúdo diferenciado no que se refere ao tema tratado, não será possível realizar uma análise estatística de tendência para cada respondente.

A primeira afirmação preconiza que “realizar pesquisa básica e aplicada deveria ser a principal preocupação de um docente universitário”. Esta pergunta foi feita a fim de tensionar uma percepção tradicional e linear sobre a relação entre universidade e sociedade, que toma a instituição acadêmica como espaço prioritário à pesquisa desinteressada e básica. Contudo, 40,2% dos docentes discordam desta afirmação e 18% discordam muito. Porém, apesar do predomínio dos graus que negam esta afirmação, a sentença, em nosso entendimento, possuiu alto grau de concordância, com 41,8% (somando-se o percentual da categoria concordo com a concordo muito) dos docentes manifestando-se “favoráveis” à ideia de que a universidade, prioritariamente, é o lócus da pesquisa básica.

A segunda declaração tem como conteúdo a ideia de que “a extensão deveria ser considerada atividade secundária se comparada a pesquisa e docência”. Nesse aspecto, 48,6% dos docentes discordaram desta afirmação e 33,3% discordaram veementemente. Totalizou-se, assim, cerca de 82% de respondentes que negam a secundariedade da extensão. Porém, se colocarmos os resultados desta sentença em comparação aos resultados da afirmação anterior, em alguma medida, há certa contradição entre afirmar que “concorda” que a principal atividade de um docente deveria ser a pesquisa básica e, depois, discordar da alegação que preconiza o rebaixamento da extensão como uma atividade secundária em relação a pesquisa e o ensino. Isso ocorre com cerca de 17 docentes, que assinalaram “concordo” ou “concordo totalmente” na primeira afirmação e que, posteriormente, divergiram da sentença que subjugava a extensão perante as outras funções.

Já a terceira declaração alega que “a extensão universitária deveria receber os mesmos recursos e incentivos institucionais do que o ensino e pesquisa”. Neste ponto, 36,1% dos docentes concordaram e 30,7% concordaram muito, mostrando que a maior parte dos respondentes colocam a extensão em pé de igualdade, institucionalmente, as outras duas

funções acadêmicas. Ao contrário, 33,2% dos docentes manifestaram algum grau de discordância a esta frase, evidenciando uma percepção que rebaixa a extensão, relativamente ao ensino e a pesquisa, em sua institucionalidade.

Dando sequência, a quarta afirmação menciona que “a extensão universitária deveria ser totalmente incorporada nas atividades de pesquisa e ensino”. Aqui, mais uma vez, os docentes parecem corroborar, em sua maioria, com a afirmação, com 38,9% de concordância total e 33,3% de concordância, totalizando cerca de 72% dos professores que participaram da pesquisa. Ao contrário, cerca de 28% deles manifestaram algum grau de discordância em relação a frase. Mesmo assim, é alto o percentual que corrobora com a ideia de que a extensão deveria estar integrada nas atividades de pesquisa e ensino.

Em uma linha parecida, a quinta sentença disse que “a maioria das pesquisas deveriam incorporar atividades de extensão em todo processo de desenvolvimento e execução, incluindo no seu produto final”. Neste ponto, fomos mais específicos em relação à interação entre pesquisa e extensão, passando a ideia de que grande parte da pesquisa científica deveria estar envolta a atividades extensionistas em suas etapas. Os resultados demonstram forte grau de concordância em relação a esta ideia, com cerca de 40,3% respostas concordantes e 23,6% de respostas muito concordantes, totalizando-se cerca de 64% de docentes que, de alguma forma, corroboram com a afirmação. Como era de se esperar, este resultado foi ligeiramente inferior aos 72% de concordância da afirmação anterior, muito por conta do enunciado tratado neste parágrafo ser mais “radical” em seu conteúdo.

Mudando a temática das afirmações, a sexta declaração elaborada foi “a Universidade deveria, prioritariamente, desenvolver pesquisas conectadas aos problemas das empresas e do desenvolvimento econômico”. Neste ponto, desenvolveu-se esta sentença a testar as “hipóteses” de que os docentes têm mais afinidade com os interesses do setor produtivo, confluindo com o projeto original da universidade. Os resultados mostram maior grau de discordância do que concordância com esta assertiva, com 40,3% dos docentes manifestando contrariedade e 12,5% expressando contrariedade total. Porém, apesar da força da afirmação, expressa pelo uso da palavra “prioritariamente”, cerca de 47% dos docentes respondentes concordaram ou concordaram totalmente com a sentença. Inclusive, o número de concordância simples (29,2% dos docentes) superou a quantidade de discordância total (12,5%).

Se reduzirmos a radicalidade do conteúdo da sentença, temos a sétima assertiva: “a extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e empresa”. Os resultados mostram elevando grau de concordância em relação a ela, com cerca de 79% dos docentes expressando algum grau de concordância. Apenas 11% assinalaram alternativa “discordo” e 10% marcaram a opção “discordo muito”. Assim, se analisarmos comparativamente esta afirmação com a anterior, perceberemos, em alguma medida, afinidade por parte dos docentes respondentes com interesses do setor produtivo.

Na mesma linha, mas com outro segmento social, o oitavo enunciado afirmou que “a universidade deveria, prioritariamente, desenvolver atividades conectadas a movimentos sociais e a comunidades”. Cerca de 61% dos docentes expressaram algum grau de discordância em relação a frase e 39% manifestaram algum grau de consentimento. Parece que, neste aspecto, não há o mesmo equilíbrio nas respostas se compararmos aos resultados da assertiva relacionada ao setor produtivo (sexta declaração).

Seguindo com temáticas relacionadas a segmentos sociais, a nona afirmação preconizou que “a extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e governo”. Neste ponto, cerca de 79% dos docentes concordaram ou concordaram muito, evidenciando um grau de consentimento maior (maior proporção de concordância) do que as respostas relativas aos outros segmentos sociais das afirmações anteriores.

À vista disso, no que se refere aos segmentos sociais, os resultados desta pergunta corroboram às respostas das questões, relativas às práticas de extensão que os docentes realizam e gostariam de realizar, bem como os segmentos sociais com os quais eles interagem ou desejam interagir. Nesse ponto, vimos predominância do setor público e do setor privado, bem como percepções extensionistas mais próximas à prestação de serviços, consultorias, cursos e de assistência.

Por fim, as duas últimas sentenças desta pergunta referem-se sobre a questão do autofinanciamento das atividades extensionistas. Assim, a décima e penúltima afirmação - “A extensão universitária deveria ser predominantemente autofinanciada e voltada à captação de recursos externos” - teve 62,5% de respondentes que discordam ou discordam muito desta assertiva e, ao contrário, 37,5% de docentes concordaram ou concordaram muito com a afirmação. Já a última frase que lançamos foi “a extensão universitária deveria ser financiada

integralmente com recursos públicos”, em tom oposto à penúltima assertiva. Nesta, cerca de 79% dos professores expressaram algum grau de discordância (discordo ou discordo muito), contra 21% de concordantes. Percebe-se, assim, que os respondentes não tendem tanto ao extremo do financiamento privado à extensão e nem ao total financiamento público. Porém, percebe-se mais permissividade em relação à ideia de que a extensão deve ser autofinanciada do que à noção de que ela deveria contar com predominância de recursos públicos.

Portanto, os resultados da segunda sessão do questionário dos docentes mostra que: há predominância de uma percepção acerca da extensão que se aproxima mais das concepções de divulgação científica (também chamadas de modelo tradicional ou divulgativo), assistencialismo, prestação de serviços e de vínculo empresarial. Esta conclusão é corroborada pela constatação de que as práticas que os docentes mais realizam e gostariam de realizar são cursos, assistência à população e prestação de serviços; e de que os segmentos sociais dos quais eles mais interagem são os do setor privado, do setor público e organizações privadas sem fins lucrativos (ONGs, OS, OSCIP). Apesar da predominância destas concepções nas primeiras perguntas do questionário, no que se refere à institucionalização da extensão, a maior parte dos docentes concorda que esta função deveria ser equiparada institucionalmente (em termos de valorização, recursos e condições acadêmicas e administrativas) à pesquisa e ao ensino. Inclusive, grande parte dos respondentes concorda com o fato de que a extensão deveria estar integrada à maior parte dos processos de ensino e pesquisa. Isso aproxima a percepção dos docentes a uma extensão mais processual e à ideia de indissociabilidade. Porém, algumas dificuldades se apresentam: pouco tempo para se realizar extensão diante do volume de pesquisa e ensino; falta de incentivo institucional, bem como pouca consideração à extensão na progressão da carreira docente; falta de conhecimento sobre práticas extensionistas e sobre o que seria a extensão universitária.

Destacamos, mais uma vez, que se retirarmos os 7 docentes que ministram cursos de extensão, não se alteraram significativamente as proporções de grau de concordância de nenhuma a afirmação. Com isso, não se modificou o “ranqueamento” dos graus de concordância para cada sentença lançada. Dessa forma, as análises feitas anteriormente podem ser consideradas adequadas a medir a percepção extensionista dos docentes que ministram cursos de extensão.



Por fim, nesta última questão, podemos discriminar por área de conhecimento. Nesse aspecto, vamos comentar alguns pontos de destaque (as tabelas, como demasiado grandes, foram postas no Apêndice C). De forma geral, para a ideia de que realizar pesquisa básica deveria ser a principal tarefa de um docente universitário, todas as áreas, com exceção das Exatas e dos Colégios Técnicos, não concordaram com a afirmação. As Exatas e Colégios Técnicos também possuem grande parte de seus docentes corroborando com a ideia de que a extensão deveria ser secundária ao ensino e a pesquisa (com 55,5% dos 9 docentes de Exatas e 66,6% dos 3 respondentes dos Colégios). Do resto, os outros segmentos do conhecimento rejeitaram a ideia, com média de 85% de discordantes para em cada área.

Porém, quando afirmamos que a extensão deveria receber os mesmos recursos em relação à pesquisa e ao ensino, todas as áreas apresentaram mais docentes concordantes do que discordantes, com exceção da Tecnologia. Assim, para 52,6% de seus 19 respondentes, a extensão não deveria ser equiparada em termos de recursos às outras funções. Exatas e Tecnológicas, desta vez, corroboraram com a afirmação, com 55,5% de concordantes à primeira e 66,6% de seus 3 docentes à segunda.

Para a quarta afirmação, de que a extensão deveria ser incorporada ao ensino e à pesquisa, todas as áreas apresentaram índices de concordância superior à 65% de seus respondentes, com exceção, novamente, da Tecnologia, que obteve uma taxa de concordância de 52,6% docentes (de seus 19 respondentes). Já para a afirmação de que a maioria das pesquisas deveriam incorporar atividades de extensão em suas etapas, a taxa geral de concordância foi mais baixa. Humanas, com 50% de seus 18 participantes, as Exatas com 45,5% de 9 docentes, e os Colégios Técnicos com 66,6% dos 3 docentes da área discordaram desta ideia.

Em sexto, testou-se a afirmação de que a universidade deveria prioritariamente se conectar com problemas de empresas e do desenvolvimento econômico. As únicas áreas que apresentaram grau de discordância maior do que de concordância foram as Humanas, com 77,8% dos seus 18 respondentes e as Exatas, com 55,5% de 9 participantes. Do resto, todas apresentam maior parte de seus docentes como corroboradores a esta ideia. Já para a sentença que preconizou que a extensão deveria ser uma função que fortalecesse a relação entre a universidade e a empresa, todas as áreas apresentaram maioria de respondentes que concordam com a ideia. Já para a frase “a universidade deveria, prioritariamente, desenvolver

atividades conectadas a movimentos sociais e a comunidades”, tem-se que a única área com maioria de docentes concordantes foi as Humanidades, com 55,5% de seus 18 professores. Do resto, todas as outras negaram a afirmação. Mudando de ator, lançamos a ideia de que a extensão deveria ser uma função que estimulasse o vínculo entre a universidade e governo. Para esta, obteve-se mais de 60% de aprovação em cada uma das áreas do conhecimento.

Deixando de lado os segmentos sociais, as duas últimas perguntas indagaram sobre a questão do autofinanciamento da Extensão. Para a ideia de que a função deveria ser totalmente autofinanciada, as únicas áreas com maior proporção de docentes favoráveis a ideia são a Tecnologia (com 52,6%) e os Colégios Técnicos, com todos os 3 docentes manifestando corroboração. Já para a ideia de que a extensão deveria ser totalmente financiada com recursos públicos, todos as áreas apresentaram maioria de discordância, por parte de seus docentes, a afirmação. O maior índice, neste aspecto, foi o das Humanidades, com 44,5% de concordância.

### **3.2.2 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DOS CURSOS DE EXTENSÃO**

Neste tópico, descreveremos e analisar os resultados referentes à terceira sessão do questionário. Nesta, somente os docentes que ofertaram ou ministraram cursos de extensão nos últimos três anos estavam convidados a responder as perguntas realizadas.

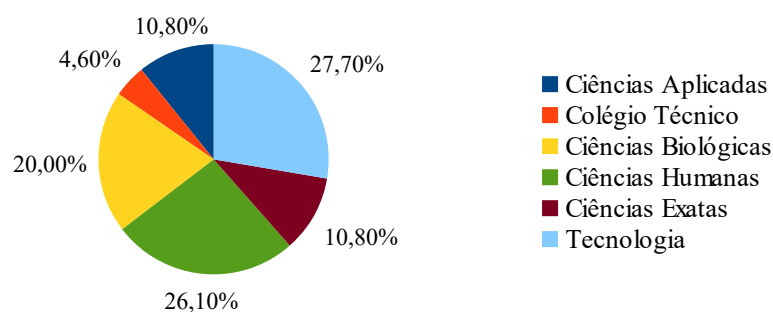
Com efeito, de um total de 72 respondentes da primeira e segunda sessão, 65 docentes aderiram à terceira parte. Em outras palavras, cerca de 90% do total de professores que participaram do questionário estavam envolvidos (ofertando ou ministrando) com a modalidade extensionista “cursos de extensão” nos últimos 3 anos. Destacamos, de antemão, que a diferença entre a amostragem de docentes que ministraram cursos e o total geral de participantes da pesquisa é pequena (7 professores) e com força insuficiente para alterar o perfil geral dos respondentes.

Assim, destes 65 docentes, 75,4% (49 professores) são do sexo masculino e 24,6% (16 professoras) do sexo feminino. Nota-se que há ligeiro aumento da proporção do sexo masculino em relação aos dados agregados gerais. Sobre a titulação dos respondentes que ministraram cursos de extensão recentemente, apenas 7,7% apresentavam titulação abaixo da de doutor (4 mestres e 1 tecnólogo). Já em relação à participação em cargos

representativos, destes 65 docentes, 53,8% (35 inquiridos) ocupam este tipo de cargo e 46,2% (30 inquiridos) não o fazem. Em suma, a maioria dos respondentes que ministraram cursos de extensão nos últimos 3 anos é do sexo masculino (75,4%), participaram de cargos representativos (53,8%) e são doutores ou pós-doutores (92,3%). Como já mencionamos, este perfil não apresenta diferença significativa em relação ao perfil dos 72 docentes que aderiram ao questionário.

Concernente à Área do Conhecimento, tem-se que: 27,7% (18 respondentes) são da área de Tecnologia; 26,10% (17 respondentes) são da área Ciência Humanas; 20% (13 respondentes) pertencem à área das Ciências Biológicas; 10,8% (7 respondentes) se autodeclararam como da área de Ciências Aplicadas; 10,8% (7 respondentes) identificaram-se como da área das Ciências Exatas; e, por fim, 4,6% (3 respondentes) são dos Colégios Técnicos. O gráfico a seguir ilustra estas proporções:

**Gráfico 3 – 9: Proporção dos docentes respondentes, que ministraram cursos de extensão, por área do conhecimento**



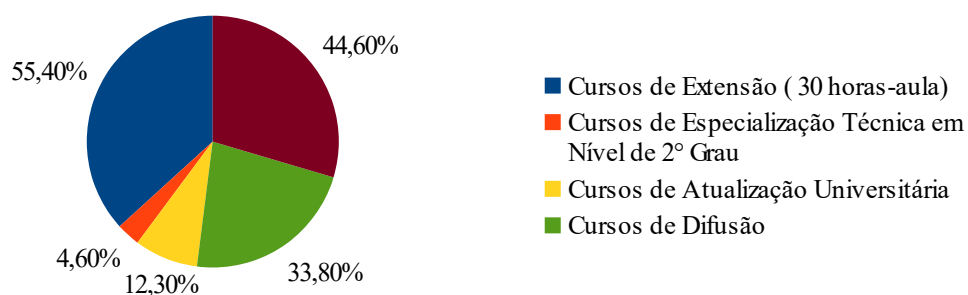
Como podemos perceber, as áreas de tecnologia, ciências humanas e biológicas figuram-se com maior proporção ao se considerar os 65 docentes que ministraram cursos. Esta configuração relativa é próxima à já registrada na sessão anterior. Porém, notamos uma mudança no padrão da distribuição da orientação sexual por área do conhecimento:

**Tabela 3 – 12: Proporção da composição de gênero por área do conhecimento**

Área do Conhecimento	Masculino	Feminino
Ciências Aplicadas	57,1% (4)*	42,9% (3)
Colégio Técnico	66,6% (2)	33,3% (1)
Ciências Biológicas	76,9% (10)	23,1% (3)
Ciências Humanas	70,6% (12)	29,4% (5)
Ciências Exatas	71,4% (5)	28,6% (2)
Tecnologia	88,9% (16)	11,1% (2)
Composição Total Agregada	75,4% (49)	24,6% (16)

\* os números em parênteses representam a quantidade unitária de respondentes de cada sexo por área do conhecimento

Observando a tabela, verifica-se que em todas as áreas do conhecimento os docentes do sexo masculino possuem mais participação relativa em relação aos 65 respondentes que ministram cursos de extensão. Inclusive, a área de Ciências Aplicadas, única que possuía mais docentes do sexo feminino (55,5%) do que masculino quando consideramos os 72 docentes participantes das sessões anteriores do questionário, agora perde esta característica e entra na mesma configuração das outras. Além destes dados sobre o perfil, a terceira sessão do questionário destinado aos ministrantes de cursos de extensão possuía algumas questões de identificação específicas relativas a esta modalidade extensionista. A primeira delas refere-se a qual tipo de curso de extensão os respondentes ministraram nos últimos três anos. A resposta apresenta-se no gráfico a seguir:

**Gráfico 3:10 – Proporção das modalidades de Cursos de Extensão ministradas pelos docentes nos últimos 3 anos**

O gráfico mostra que a maior parte dos cursos ministrados pelos docentes pertencem à modalidade “Cursos de Extensão (30 horas-aula)”, com 55,4% de assinalações (36 docentes). Em segundo lugar, está a modalidade “Especialização e Aperfeiçoamento”, com 44,6% (29 docentes). Como vimos no capítulo dois, estes dois tipos de curso são os mais ofertados dentre os outros e o resultado de nossa pesquisa alinha-se com esta constatação. Em terceiro lugar, encontram-se os “cursos de difusão”, com um total de 33,8% (22 respondentes). Em penúltimo lugar, estão os cursos de atualização, com a proporção de 12,3% (8 respostas) e, em último, os de especialização técnica com 4,6% (3 docentes). É de se frisar que esta pergunta permitia que o docente assinalasse mais de uma opção.

Seguindo com a descrição do perfil dos ministrantes de curso de extensão, procuramos compreender, dentre as modalidades, onde e de que forma esta atividade aconteceu. Em outras palavras, procurou-se identificar se os cursos foram executados na Unicamp, em organizações externas ou à distância. A tabela a seguir ilustra esta questão:

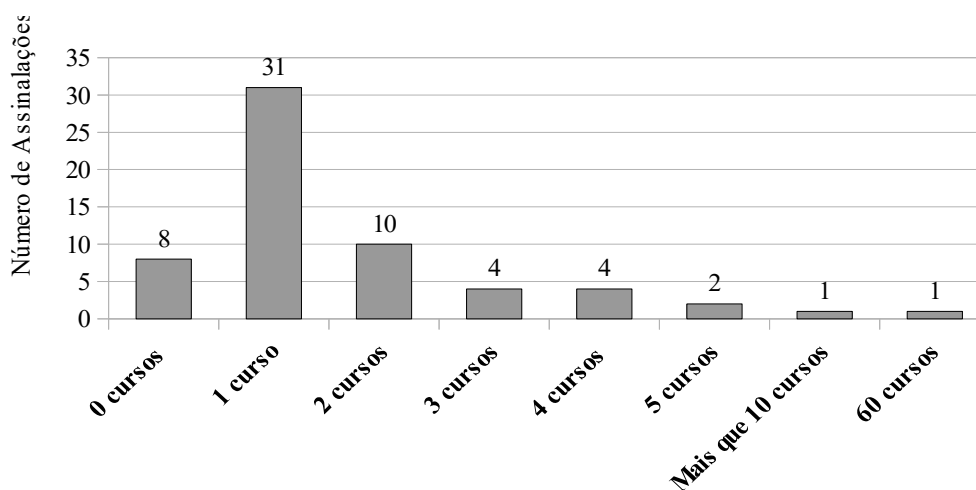
**Tabela 3 – 13: Local e forma em que os cursos de extensão foram ministrados pelos docentes participantes**

<b>Alternativa</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1-Ministrados na Unicamp (no instituto ou faculdade do qual pertença ou em outra unidade acadêmica)	60 respostas	4 respostas
2-Ministrados nas organizações interessadas (inhouse)	11 respostas	41 respostas
3-Cursos à distância	5 respostas	47 respostas

A primeira afirmação buscou identificar se os cursos aconteceram em unidades da Unicamp. Com 60 assinalações em “sim” e 4 em “não”, corrobora-se que grande parte desta prática extensionista ocorreu no interior da universidade. Como a resposta às alternativas não era obrigatória, obteve-se uma soma diferente para cada sentença. Em suma, a maior parte das práticas deste tipo extensionista ocorreu na Unicamp de forma presencial.

Avançando nas perguntas de perfil, lançamos o seguinte questionamento<sup>69</sup>: “Quantos cursos você possui sob sua responsabilidade (que submeteu) atualmente?”. Esta questão, de formato aberto e resposta não obrigatória, objetivou identificar a quantidade de cursos ofertados pelos docentes respondentes, pois é possível ministrar e participar de disciplinas de um curso sem ser o responsável pelo desenvolvimento da proposta e pela sua submissão deste. Obtivemos 64 respostas. Os resultados podem ser vislumbrados a seguir:

**Gráfico 3 – 11: Número de cursos submetidos atualmente pelos docentes da Unicamp**



O gráfico nos diz que 31 docentes possuem, atualmente, um curso de extensão sob sua responsabilidade; 10 docentes têm dois cursos submetidos; e 4 professores submeteram quatro e cinco cursos respectivamente. Outro número expressivo refere-se à quantidade de respondentes que não responsabilizam-se por nenhum curso atualmente: 8 docentes. Do mais, 2 indivíduos possuem cinco cursos de extensão, um deles escreveu “mais do que 10”, e outro redigiu que dispõe de 60 submissões. Resumindo, tem-se o seguinte quadro: grande parte dos respondentes desta terceira sessão possui sob sua responsabilidade entre 1 e 4 cursos de extensão e 8 docentes não guardam responsabilidade por nenhum deles.

A próxima pergunta segue a mesma linha desta última, mas têm carácter histórico.

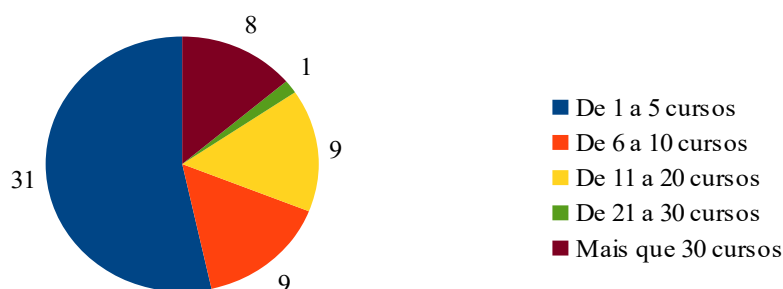
Nesse sentido, indagamos quantos cursos de extensão, aproximadamente, o docente havia

<sup>69</sup> Ressaltamos que “ministrar um curso” é diferente de “submeter um curso”, pois é possível que um docente participe ministrando algumas disciplinas sem que tenham ofertado ou elaborado a proposta do curso. Assim, até agora, a terceira sessão esteve aberta aqueles que participam, de alguma forma, desta modalidade extensionista, seja ministrando ou ofertando um curso (quando se oferta, o docente responsável é obrigado a ministrar alguma disciplina).

ofertado em sua trajetória acadêmica. A questão teve carácter opcional e formato aberto a respostas textuais e numéricas. Conseguiu-se 59 respostas válidas. Os resultados encontram-se no Apêndice D. Pode-se dizer que a maior parte dos professores que responderam a pergunta, em sua trajetória acadêmica, ofertaram 2 cursos de extensão (10 docentes); 8 docentes ofertaram, até hoje, apenas 1 curso de extensão; 5 professores submeteram 3 cursos em sua trajetória acadêmica; 4 docentes, respectivamente para cada categoria, submeteram 4, 5 e 8 cursos; 3 professores, respectivamente para cada categoria, ofertaram em sua trajetória 10, “mais que 10” e 20 cursos. Chama a atenção, também, que 1 docente manifestou que nunca submeteu cursos de extensão em sua trajetória; e, por outro lado, alguns docentes redigiram respostas elevadas, como mais que 30 cursos, 40, 54, 70, 80, 100 e 120 cursos.

Para melhor compreender estes dados, fizemos a seguinte categorização:

**Gráfico 3 – 12: Número de docentes para cada intervalo numérico de oferta de cursos de extensão**



Em suma, o perfil dos docentes que aderiram à terceira sessão do questionário, destinado exclusivamente aos que ministram ou ofertam cursos de extensão atualmente, é: a maioria é do sexo masculino e pertencente as áreas de tecnologia, ciências humanas e biológicas, respectivamente; grande parte dos cursos que participam são de extensão, especialização e difusão, e são ministrados na Unicamp presencialmente; a maioria possui entre 1 e 4 cursos de extensão sob sua responsabilidade atualmente; e, considerando-se a trajetória acadêmica dos respondentes, grande parte deles ofertou entre 1 e 5 cursos de extensão, porém, há número expressivo de docentes que já ofertaram entre 6 e 20 cursos e, também, mais do que 30 cursos de extensão.

A pergunta seguinte, já abandonando a intenção de compreender o perfil dos docentes que se envolvem com os cursos de extensão, buscou compreender se esta modalidade possui carácter mais ofertista. Ou seja, objetivou-se identificar se, na dinâmica de oferta e demanda de cursos, a oferta é predominante. Assim, indagou-se “Como se dá a dinâmica de demanda e oferta de cursos?”. Para essa pergunta, oferecemos duas afirmações e os docentes, em cada uma, deveriam assinalar “sim” e “não” para elas. A tabela a seguir ilustra as respostas obtidas:

**Tabela 3 – 14: Proporção das respostas acerca da oferta dos cursos de extensão**

Afirmação	Sim	Não	Total de Respondentes
1-Ofereço cursos de extensão muito mais por conta de demandas diretas e explícitas provenientes dos segmentos sociais externos à Unicamp	55,7%	44,3%	61 docentes
2-Ofereço cursos de extensão muito mais como resultado dos meus conhecimentos técnicos e científicos aliados a previsão de uma demanda potencial	82,25%	17,75%	62 docentes

As afirmações foram optativas aos docentes, sendo que poderiam assinalar uma, duas ou ambas, visto que, como muitos ministram mais de um curso, os dois fenômenos podem se apresentar. Em relação a primeira afirmação, buscamos testar a hipótese de que demandas explícitas provenientes de segmentos sociais externos “puxariam” a oferta de cursos. Os resultados mostram que 55,7% dos docentes respondentes (34 docentes) concordam com esta ideia e 44,3% (27 docentes) não concordam. Apesar de a diferença ser de cerca de 10%, percebe-se que a maioria dos docentes respondentes percebem que os cursos podem originar-se a partir de demandas claras de atores externos. Essa fato poderia invalidar nossa hipótese de que esta modalidade é ofertista.

Porém, a segunda sentença mostra que 82,25% dos 62 respondentes (51 docentes) concorda com a afirmação de que um curso é ofertado pela previsão de uma demanda potencial, contra 17,75% (11 docentes) negativas a esta ideia. Nesse aspecto, tem-se uma diferença significativa entre os que aderem e que não aderem a segunda afirmação se compararmos à diferença entre o “sim” e o “não” da primeira. Por conta disso, em nossa



análise, a oferta predomina em relação a demanda, corroborando a hipótese de que há, em alguma medida, uma dinâmica ofertista nesta modalidade extensionista.

Continuando, a última questão desta terceira sessão (na verdade, a última pergunta do questionário) objetivou medir o grau de concordância dos docentes, aplicando-se a Escala de Likert com omissão do ponto neutro, em relação a uma série de afirmações sobre os cursos de extensão. Estas sentenças foram retiradas da explanação teórica e histórica realizada nos capítulos anteriores, e concentram em questões tais quais a indissociabilidade, institucionalização desta modalidade extensionista, sua utilidade social, a questão do autofinanciamento, dentre outros. A tabela a seguir apresenta as sentenças lançadas e os resultados por grau de concordância (como a resposta a todas as afirmações não foi obrigatória, 64 docentes reagiram a esta afirmação dentro de um total de 65 docentes):

**Tabela 3 – 15: Proporção das respostas assinaladas, por grau de concordância, para cada afirmação acerca dos cursos de extensão**

Afirmação	Proporção das respostas por grau de concordância			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1-Os cursos de extensão tem rebatimento importante nas atividades de ensino	1,5%	20%	<b>41,5%</b>	37%
2-Os cursos de extensão tem rebatimento importante nas atividades de pesquisa	1,5%	23%	<b>47,7%</b>	27,8%
3-Os cursos de extensão são integrados a outras atividades de extensão da Unicamp*	10,9%	32,8%	<b>37,5%</b>	18,8%
4-Os cursos de extensão são importantes para formar profissionais que não tem acesso à graduação convencional*	4,7%	18,7%	<b>53,1%</b>	23,5%
5-Os cursos de extensão são importantes para a Unicamp porque dão visibilidade à Universidade	0%	12,3%	43,1%	<b>44,6%</b>
6-Os cursos de extensão são importantes pois captam recursos externos e, assim, beneficiam a universidade	3%	21,5%	<b>40%</b>	35,5%
7-A principal utilidade dos cursos é gerar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho	9,2%	30,8%	<b>43%</b>	17%
8-A principal utilidade dos cursos está ligada à qualificação de profissionais liberais para melhor atuarem em diferentes áreas e organizações	3%	26,2%	<b>49,3%</b>	21,5%
9-A principal utilidade dos cursos é a difusão de conhecimentos científicos, artísticos e culturais à população e aos segmentos sociais	1,5%	18,5%	<b>49,2%</b>	30,8%
10-A principal utilidade dos cursos é capacitar profissionais a atuar no setor público	7,7%	<b>49,2%</b>	35,4%	7,7%
11-A Unicamp, através dos cursos de extensão, compete com outras universidades e faculdades em um mercado de cursos de extensão e especialização (incluindo-se pós-graduação lato sensu)	9,2%	12,3%	<b>52,3%</b>	26,2%
12-A vantagem competitiva da Unicamp em relação a outras instituições que ofertam cursos é o baixo preço e a qualidade dos cursos oferecidos	7,7%	24,6%	<b>49,3%</b>	18,4%
13-A cobrança pela oferta de cursos é justa, pois recompensa e remunera o trabalho docente extra	3%	18,5%	<b>47,7%</b>	30,8%
14-A Unicamp deveria subsidiar integralmente a oferta de cursos de extensão e não permitir, assim, a cobrança pela oferta destes cursos*	<b>46,9%</b>	28,1%	14,1%	10,9%
15-Cobrar pela oferta de cursos é uma das portas de entrada da privatização da universidade*	<b>53,2%</b>	31,2%	7,8%	7,8%

Levando-se em consideração os resultados apresentados, pode-se dizer que a maioria dos docentes percebe que os cursos de extensão relacionam-se com as atividades de ensino e pesquisa. Assim, 78,5% dos respondentes (51 docentes) concordam ou concordam muito com a afirmação de que os cursos possuem rebatimentos importantes nas atividades de ensino; já em relação à pesquisa, 75,5% (49 docentes) estão de acordo simples ou veemente com a declaração de que esta modalidade extensionista influencia, de alguma forma, na pesquisa científica. Não tivemos como analisar como estes rebatimentos acontecem, apenas constatar que, na visão dos respondentes, os cursos possuem algum tipo de influência nas outras duas funções. Inclusive, em ambas afirmações, a distância entre a proporção das respostas extremas “discordo muito” e “concordo muito” é grande a favor da concordância: na primeira sentença, tem-se 37% de concordo totalmente contra 1,5% de discordo totalmente; já na segunda, observa-se 27,8% contra 1,5%.

Já em relação à interação entre esta modalidade de extensão e outras práticas extensionistas, expressas pela terceira sentença, tem-se um resultado mais equilibrado: 56,3 % docentes (36 respondentes) concordaram ou concordaram muito que os cursos de extensão estão em relação com outras experiências extensionistas; contra 43,7% (28 respondentes) professores que discordam ou discordam muito desta afirmação. Mesmo assim, a maioria dos participantes percebe esta conexão. Se analisarmos os extremos, encontraremos uma diferença de cerca de 8% (5 docentes) a favor dos que concordam muito com a afirmação realizada. Porém, as respostas de grau médio de concordância foram mais significativas, com 32,8% de discordância e 37,5% de concordância, demonstrando que os docentes, nesta questão, tenderam a fugir dos graus mais radicais de concordância.

As três primeiras declarações, de certa forma, contrariam a análise feita no capítulo 2 acerca da institucionalização dos cursos de extensão. Naquela, convém lembrar, não se previa e nem se estimulava, em termos institucionais, que este tipo de extensão integrasse-se com o ensino, a pesquisa e com outras atividades extensionistas além de bolsas que poderiam ser destinadas a graduandos e pós-graduandos. A própria trajetória normativa dos cursos também não sinalizou mudanças significativas nesse sentido. Soma-se, ainda, as dificuldades de institucionalização, avaliação e valorização da extensão, de forma geral, na Universidade. Por esses motivos, pode-se manter a hipótese de que os cursos não interagem com as outras funções e extensões.

Porém, os resultados do questionário mostram, desde o início da exposição dos resultados, que os docentes encarnam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão com grau de importância elevado e, nesse aspecto, vislumbram rebatimentos no que se refere aos cursos. Contudo, como afirmamos, não identificamos que tipo de rebatimentos aconteçam institucionalmente, o que nos impele a tecer a hipótese de que, quando acontece, as interações entre estas funções e os cursos ocorre de forma informal, no contato entre o docente e o aluno externo a Unicamp, que traria conhecimentos práticos aos docentes e este, por sua vez, os utilizaria em alguma medida em suas atividades de ensino e pesquisa. Assumir que isto tenha algum efeito institucional e significativo na produção científica e de formação tornar-se-ia uma conclusão infundada.

Deixando este debate para trás, da quarta à décima sentenças, procurou-se identificar a utilidade dos cursos de extensão, principalmente no que se refere à formação profissional que ele proporciona. Assim, a quarta afirmação preconizou a ideia de que os cursos têm a utilidade de formar indivíduos que não encontram espaço de qualificação nos cursos convencionais da Unicamp. Neste aspecto, houve 53,1% de concordância e 23,5% de muita concordância, totalizando-se 76,6% de respondentes (49 docentes) que corroboram com esta declaração; ao contrário, 18,7% discordaram e 4,7% discordaram muito, configurando-se um total de 23,4% de discordância. Percebe-se, assim, que os docentes, em grande medida, legitimam esta modalidade extensionista por formar indivíduos que não possuem acesso à graduação, se aproximando da concepção de que os cursos seriam uma projeção da formação convencional.

Já a quinta assertiva desenvolvida foi: “os cursos de extensão são importantes para a Unicamp porque dão visibilidade à Universidade”. Nesta, tensionamos explorar o grau de concordâncias dos docentes em relação à ideia de que os cursos melhorariam a “imagem institucional” da Unicamp. Com efeito, 44,6% dos docentes manifestou concordância total com esta ideia e 43,1% expressaram concordância simples, formando-se um total de 87,7% dos docentes (57 respondentes). Assim, a maioria dos professores que participaram da pesquisa tem a percepção de que os cursos são importantes à visibilidade da Unicamp, o que se torna uma forma de legitimar, interna e externamente, este tipo de atividade.

Em frente, temos a sexta sentença proferida: “os cursos de extensão são importantes pois captam recursos externos e, assim, beneficiam a universidade”. Novamente,

tem-se a maioria da concordância com os docentes, pois 35,5% deles concordaram totalmente e 40% concordaram com a ideia de que a captação é importante à Unicamp. Assim, se somarmos os dois graus de concordância, teremos um total de 75,5% dos docentes (49 docentes dos 65 respondentes). Ao contrário, apenas 3% dos respondentes discordou totalmente e 21,5% deles discordaram desta afirmação. Dessa forma, corrobora-se a hipótese de que a entrada de recursos, ao menos aos olhos dos docentes participantes, é benéfica à universidade.

Ainda no que se refere a “utilidade social” dos cursos, a sétima afirmação apresenta na tabela provocou os docentes a medir seu grau de concordância no seguinte sentido: “a principal utilidade dos cursos é gerar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho”. Nesse aspecto, tivemos 60% de concordância (39 docentes) com uma distribuição de 43% de assinalações na categoria “concordo” e 17% na categoria “concordo muito”. Apesar desta predominância, há que se ponderar que, ao contrário, 40% docentes (26 dos 65 respondentes) não concordaram com a ideia apresentada, com 30,8% de discordância simples e 9,2% de docentes com discordância total.

Amenizando um pouco o teor da assertiva, a oitava frase apresentada continha em seu sentido a ideia de que a principal utilidade dos cursos estaria ligada a qualificação de profissionais liberais a atuar em diversas organizações. A sentença obteve 70,8% (46 dos 65 docentes respondentes) de concordância ou concordância total, com uma distribuição de 43% para o primeiro grau e 17% para o grau mais intenso. Apesar dessa corroboração geral em relação a afirmação, 26,2% dos docentes apresentaram grau de discordância simples, superando o número de professores que expressaram concordância total, e 9,2% deles apresentaram discordância total.

A nona afirmação foi: “a principal utilidade dos cursos é a difusão de conhecimentos científicos, artísticos e culturais à população e aos segmentos sociais”. Ao que parece, os docentes respondentes apresentaram mais afinidade com esta sentença do que as outras, com cerca de 80% de consentimento (52 docentes de 65), com 49,2% de concordância simples e 30,8% de concordância total. Nesse aspecto, o grau de concordância total foi maior do que a própria soma das porcentagens de docentes que discordaram e discordaram totalmente da afirmação, com 18,5% para o nível mais simples de desaprovação e 1,5% para o nível mais radical de desconcordância.

Ainda no que se refere a utilidade social dos cursos, a décima sentença preconizou que: “a principal utilidade dos cursos é capacitar profissionais a atuar no setor público”. Diferente das outras afirmações, a ideia apresentada obteve grau de rejeição maior do que de concordância, com 49,2% de assinalações em discordo e 7,7% de discordo muito, totalizando 56,9% (37 docentes de 65 respondentes). Porém, esta desigualdade não foi tão grande quanto às desigualdades das outras questões sobre a utilidade social dos cursos. A própria quantidade de assinalações em concordo superou em larga medida o número de marcações em discordo muito, como 35,4% dos docentes respondentes.

Em suma, a maioria dos docentes reconhece a utilidade formativa dos cursos visando a capacitação de profissionais liberais e de pessoal qualificado ao mercado. Porém, ainda prevalece a noção de que os cursos têm sua utilidade justificada no fato de difundirem e divulgarem conhecimento científico e cultural fabricados na academia.

Ainda temos mais cinco afirmações a analisar os resultados. Nestas últimas, objetivou-se compreender se os docentes visualizam que os cursos de extensão da Unicamp pertencem a um “mercado de cursos” e que, nesse sentido, a universidade estaria em competição neste. Além do mais, buscamos também testar algumas afirmações acerca da questão da cobrança dos cursos. Assim, a décima primeira declaração teve o seguinte conteúdo: “a Unicamp, através dos cursos de extensão, compete com outras universidades e faculdades em um mercado de cursos de extensão e especialização (incluindo-se pós-graduação lato sensu)”. Obteve-se 78,5% de respostas em concordância ou concordância total (51 docentes de 65), com 52,3% de corroboração simples e 26,2% de corroboração total. Nenhuma das duas categorias de discordância superou estas duas, com 12,3% de docentes em discordância e 9,2% em discordância total. Com efeito, pode-se afirmar que a maioria dos docentes se reconhecem competindo em um mercado de cursos de extensão.

Seguindo esta linha de raciocínio, lançamos a premissa de que a vantagem competitiva da Unicamp no que se refere aos cursos de extensão seria o baixo preço e a alta qualidade dos cursos. Novamente, tivemos predominância das respostas concordantes, com 66,7% de assinalações nos níveis de concordância (44 docentes de 65 respondentes). Porém, este patamar de corroboração não foi totalmente hegemônico, visto que 24,6% dos docentes respondentes assinalaram a categoria discordo, superando o número de assinalações da

categoria “concordo muito”, que obteve 18,4% das respostas. A categoria discordo muito, por sua vez, foi a menos assinalada, com 7,7%.

As últimas três assertivas referiram-se a questão do autofinanciamento da modalidade extensionista cursos de extensão. Assim, a décima terceira frase teve o seguinte conteúdo: “a cobrança pela oferta de cursos é justa, pois recompensa e remunera o trabalho docente extra”. Nesse ponto, 78,5% dos 65 docentes respondentes concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação, com 47,7% de concordância simples (31 docentes) e 30,8% (20 docentes) de concordância total. A oposição obteve menor número de assinalações do que as duas categorias de concordância, com 18,5% de discordantes e 3% de discordantes totais. Percebe-se, assim, que grande parte dos professores justificam a cobrança pelo fato de que é preciso remunerar o trabalho docente.

A décima quarta – e penúltima – frase apresentada na tabela trouxe a ideia de que a Unicamp deveria subsidiar os custos dos cursos e, assim, não permitir a cobrança destes. A discordância a esta ideia foi alta, com 46,9% de docentes discordando muito e 28,1% de discordância simples – totalizando 75% de negação à ideia da frase (48 docentes de 64 respondentes). Nenhuma das categorias que concordaram com a sentença superou-as, somando um total de 15% de concordância simples ou total. Nessa mesma linha, lançamos a ideia de que cobrar pelos cursos seria uma das portas de entrada à privatização da universidade. O nível de rejeição a esta ideia foi ainda maior, com 53,2% de docentes discordando muito (34 docentes de 64 respondentes) e 31,2% de assinalações em discordância simples (20 docentes) – totalizando 84,4% de rejeição à afirmação. No lado oposto, apenas 7,8% de docentes concordaram e 7,8% discordaram muito, somando um montante de 15,6% de professores (10 docentes) concordando com a ideia de que a cobrança seria uma forma inicial de privatização.

Portanto, esta última sessão mostrou que a maior parte dos docentes que a responderam ministram cursos de extensão 30 horas, especialização e difusão; a maioria deles é responsável por entre 1 e 4 cursos de extensão atualmente e, levando-se em conta a trajetória acadêmica dos docentes, grande parte deles ofertou entre 1 e 5 cursos de extensão, com bom número, também, de docentes que ofertaram mais do que 20 e 30 cursos. Vimos que, na percepção dos professores, há predominância de uma dinâmica ofertista, apesar de que devemos considerar que a demanda, antecipando a oferta, possui força – mas não tanto quanto

a oferta antecipando a demanda. Por fim, a última pergunta nos permitiu identificar diversos pontos relativos aos cursos de extensão: a maioria dos docentes percebem rebatimentos importantes na pesquisa e no ensino, bem como em outras atividades extensionistas; grande parte dos professores respondentes também concordam que os cursos permitem que estudantes se qualifiquem em detrimento da falta de possibilidade de fazê-lo na graduação; além do mais, a maior parte dos docentes reconhece a utilidade formativa ao mercado e a qualificação de profissionais liberais que os cursos possuem, mas “concordam mais” que a principal utilidade social dos cursos é difundir conhecimento técnico e científico. Rejeitou-se, porém, que a principal utilidade desta modalidade seria formar pessoal ao setor público. Por fim, os respondentes reconhecem que pertencem a um mercado de cursos de extensão e especialização, bem como acham que a vantagem da Unicamp reside no baixo preço e na alta qualidade dos cursos. Além do mais, os docentes, em sua maioria, rechaçam a afirmação de que a cobrança por eles conduz à privatização, considerando justo realizá-la (a cobrança pelos cursos) pelo trabalho extra dispendido.

### **3.2.3 A PERCEPÇÃO EXTENSIONISTA DOS FUNCIONÁRIOS DA EXTENSÃO**

Neste tópico, abordaremos os resultados do questionário aplicado aos funcionários que trabalham nos departamentos ou áreas de extensão dos Institutos e Faculdades da Unicamp. Como dissemos em nossas considerações metodológicas, o instrumento de pesquisa foi enviado através dos e-mail institucionais das secretarias de extensão, mediante contato via telefone, com, pelo menos, um funcionário de cada instituto (quando envia-se para os endereços eletrônicos das extensões dos Institutos e Faculdades, todos os funcionários que ali trabalham tem acesso), que seria responsável por avisar aos outros sobre o questionário enviado ao e-mail. Ao todo, conseguimos atingir 50 funcionários de 22 Institutos e Faculdades<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Porém, destaca-se que não conseguimos contatar os funcionários da extensão, via telefone, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e da Faculdade de Engenharia Mecânica (FEM). Mesmo assim, enviamos os questionários a estas unidades através dos endereços eletrônicos pertinentes. Considerando-se que, em média, os Institutos e Faculdades possuem 2 trabalhadores em secretarias ou departamentos de extensão, estimamos que a população total destes seja de, aproximadamente, 54 pessoas, das quais, como dissemos, 50 servidores foram contatados diretamente.

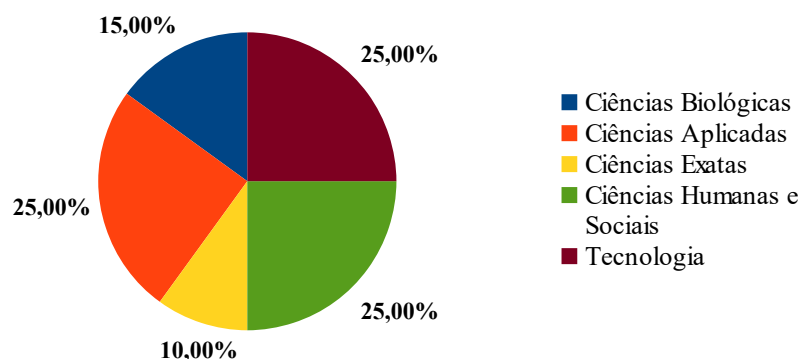


Contudo, dos 50 atingidos pelo questionário, obteve-se 20 respostas – 40% dos servidores considerados. Nesse ponto, vale uma ressalva: os resultados não tem pretensão à generalização estatística, visto que não atingiu-se número representativo considerável para esta população. Porém, como objetiva-se compreender a percepção dos respondentes sobre a extensão e sobre os cursos de extensão, bem como identificar as práticas extensionistas mais realizadas nos institutos e faculdades respondentes, consideramos as 20 participações como uma amostra significativa, tomando o cuidado, nas análises, de não se fazer conclusões generalizadas – quando extrapolarmos as análises a um âmbito geral, teceremos hipóteses.

À vista disso, as primeiras perguntas realizadas são as de identificação, centradas na área do conhecimento da unidade a qual os funcionários pertencem, qual a função e o cargo que possuem e quanto tempo trabalham na Unicamp.

Nesse sentido, o gráfico a seguir indica a proporção, dos 20 respondentes, por área do conhecimento:

**Gráfico 3 – 13: Proporção, por área do conhecimento, dos funcionários da extensão**



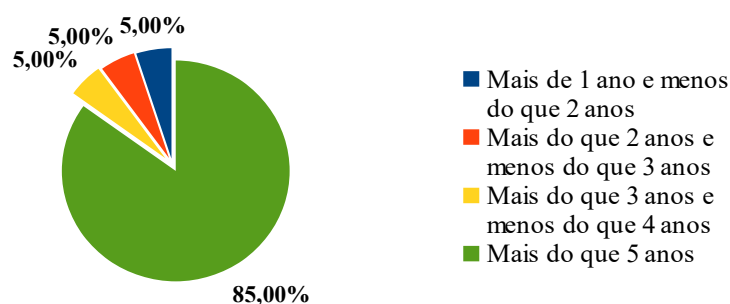
Com efeito, tem-se que três áreas do conhecimento possuem, cada uma, 25% do total de servidores respondentes: Ciências Aplicadas, Ciências Humanas e Sociais e Tecnologia, com 5 respondentes cada uma. A área de Ciências Biológicas, com 15% do total, figura-se com 3 funcionários participantes; já as Ciências Exatas tem 2 funcionários, contribuindo com 10% da amostra obtida.

A segunda questão, de caráter aberto e não obrigatório, indagou sobre o cargo ou função administrativa dos servidores. Obtivemos 18 respostas, sendo que 17 delas identificaram-se como profissionais administrativos e 1 como estagiário. Mais precisamente,

dos 17 profissionais administrativos, 4 servidores identificaram-se como secretários de extensão e 13 como “administrativo”, “técnico administrativo” e “administrador”.

A terceira e última pergunta de identificação refere-se ao tempo em que os respondentes trabalham na Unicamp. A resposta era obrigatória e possuiu alternativas pré-definidas. Os resultados encontram-se no gráfico abaixo:

**Gráfico 3 – 14: Proporção de respondentes por tempo de trabalho na Unicamp**



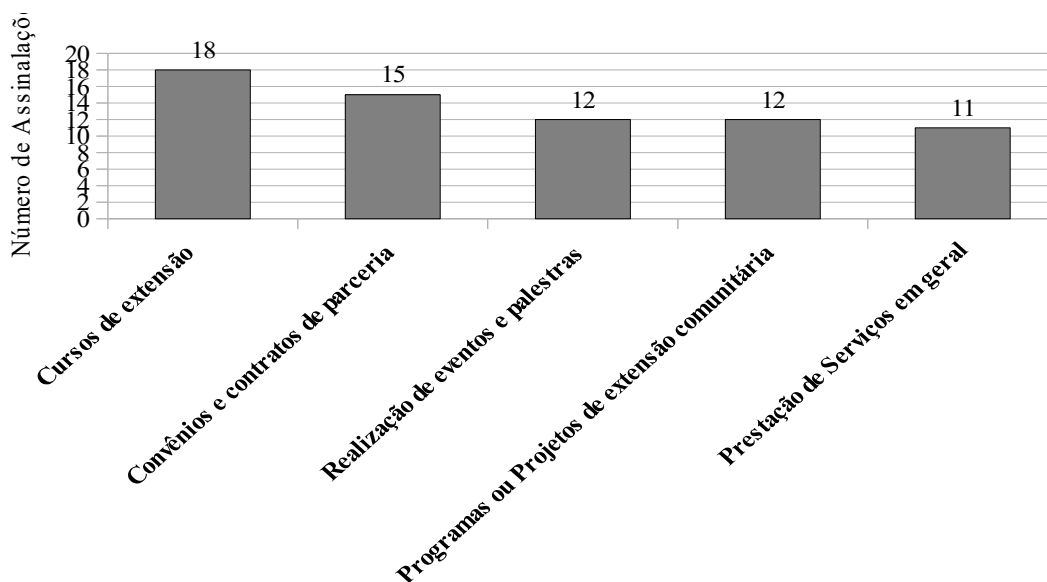
O gráfico mostra que grande parte dos funcionários respondentes trabalham a mais de 5 anos na Unicamp, com cerca de 85% dos respondentes (17 servidores). Do mais, tem-se que 1 funcionário possui tempo de trabalho em cada categoria temporal assinalada: 1 funcionário (5% dos respondentes) trabalha a mais de 1 ano e menos que dois; outro servidor trabalha (5% dos participantes) a mais do que 2 anos e menos do que 3; e outro (5% dos funcionários) exerce suas funções a mais do que 3 anos e a menos do que quatro. Convém ressaltar que nenhum participante escolheu a categoria “menos de um ano”. Assim, pode-se dizer que os funcionários que participaram da pesquisa possuem um tempo considerável de trabalho na Unicamp.

Em suma, o perfil dos servidores respondentes apresenta-se como tal: a maior parte deles são das áreas de Ciências Aplicadas, Tecnologia e Ciências Humanas e Sociais; todos, com exceção de 1 estagiário, são profissionais administrativos; e a maioria dos funcionários possui mais de 5 anos de trabalho na Universidade. Passada a fase de identificação, as perguntas buscaram identificar as práticas de extensão mais recorrentes nas unidades e os segmentos sociais dos quais estes mais se relacionam. Além do mais, procurou-

se identificar, destas, quais as mais recorrentes; e, por fim, se as unidades possuem políticas institucionais de estímulo à extensão.

Em primeiro lugar, vamos às práticas. Neste aspecto, a pergunta ofereceu uma gama pré-definida de experiências de extensão das quais os funcionários poderiam assinalar mais de uma alternativa. O gráfico a seguir demonstra as cinco modalidades de extensão mais praticadas nos institutos e faculdades em que os funcionários respondentes trabalham:

**Gráfico 3 – 15: As cinco práticas extensionistas dos Institutos e Faculdades da Unicamp mais assinaladas pelos funcionários respondentes**



Como podemos perceber, as práticas mais recorrentes nas unidades em que os funcionários respondentes trabalham são os cursos de extensão, seguindo o mesmo padrão em relação aos docentes, com 18 assinalações (90% dos respondentes). Em segundo lugar, estão os convênios e contratos de parceria com organizações não universitárias, com 15 assinalações (75% dos participantes); em terceiro, encontram-se os eventos e palestras realizados a públicos externos à Unicamp e os Programas e Projetos de extensão comunitária, com 12 marcações cada (60% dos funcionários; e, por último, prestação de serviços, com 11 assinalações (55% dos respondentes). Em âmbito analítico, predominam-se atividades de difusão científica (cursos, palestras e eventos) e de projeção do ensino a fim de oferecer

formação técnica continuada (cursos de extensão em específico); em quarto, atividades mais próximas à ideais extensionistas, muito por conta das prestações de serviços e convênios de parceira; por fim, os programas e projetos diversos de extensão comunitária, mostrando aproximação, das unidades, com as comunidades em geral.

Abaixo, apresentou-se uma tabela com o resultado referente a todas as práticas de extensão assinaladas:

**Tabela 3 – 16: Práticas de extensão mais presentes nos Institutos e Faculdades dos funcionários respondentes**

<b>Posição da Prática</b>	<b>Práticas</b>	<b>Número de Assinalações</b>	<b>Proporção de Assinalações (20 respondentes)</b>
1ª	Cursos de extensão (entendidos em sua totalidade: difusão, os cursos de especialização existentes, atualização, aperfeiçoamento e extensão 30 horas-aula)	18	90%
2ª	Convênios e contratos de parceria entre docentes da unidade e organizações NÃO UNIVERSITÁRIAS externas	15	75%
3ª	Realização de eventos e palestras destinadas a comunidades externas e a públicos não acadêmicos	12	60%
3ª	Participação em programas ou projetos de extensão comunitária em geral	12	60%
4ª	Prestação de Serviços em geral	11	55%
5ª	Desenvolvimento de inovações tecnológicas, patentes e propriedade intelectual	8	40%
5ª	Consultorias à organizações diversas (empresas, governos, organizações não governamentais em geral, dentre outros)	8	40%
6ª	Atividades assistências à população em geral (consultas, orientação e etc.)	6	30%
7ª	Atividades esportivas (destinadas à comunidade externa e interna)	4	20%
7ª	Assistência a comunidades rurais	4	20%
7ª	Participação em incubadoras tecnológicas de cooperativas populares	4	20%
8ª	Atividades artísticas e culturais em geral (destinadas à comunidade externa e interna)	3	15%
9ª	Participação direta em movimentos sociais, sindicatos, partidos, dentre outros	2	10%

Como já descrevemos as cinco primeiras práticas, do ranking (da primeira à quarta posição), vamos à quinta posição. Nesta, há o desenvolvimento de inovações tecnológicas, com 8 assinalações (40% dos funcionários respondentes); no mesmo patamar, encontra-se a atividade de consultoria a organizações diversas. Um pouco abaixo, com 6 assinalações (30% dos 20 funcionários), figuram-se as atividades de assistência à população em geral. A sétima posição é compartilhada por três práticas: atividades esportivas, assistência a comunidades rurais e participação em incubadoras de cooperativas populares. Estas três obtiveram um total de 4 marcações cada uma (20% dos respondentes). Já a penúltima prática mais realizada nas unidades em que os respondentes trabalham são as atividades artísticas e culturais, com 3 assinalações (15% dos participantes). Por fim, encontra-se a participação direta em movimentos sociais, com 2 marcações (10% dos participantes).

Neste ponto, com exceção da participação em Programas e Projetos de extensão comunitária, atividades artísticas e culturais, esportivas e de assistência a comunidades rurais são as menos realizadas, corroborando a hipótese, lançada no capítulo 2, de que o grande número de atividades de extensão realizadas por órgãos extensionistas da Pró-Reitoria – sobretudo de cunho artístico e cultural – tem pouco enraizamento nos institutos. Fato corroborado pelas respostas dos docentes no tópico anterior. Do mais, para além do que havíamos comentado acerca das primeiras práticas, figuram-se com destaque atividades assistências e de desenvolvimento de inovação, se aproximando, em grande medida, das respostas dos docentes para esta mesma pergunta.

Dando prosseguimento as questões, deixamos um espaço para que os funcionários adicionassem práticas que não havíamos listado. Obtivemos apenas duas respostas: “Exame de português para estrangeiros” e “Projetos Especiais onde são atendidas demandas do Governo Federal e Estadual, como por exemplo: Pacto nacional de Alfabetização na idade Certa – PACTO e Curso de Formação de Conselheiros Tutelares do Estado de São Paulo”. No primeiro caso, poder-se-ia enquadrar esta ação em cursos ou prestação de serviços. Na segunda, é possível que estes projetos envolvam cursos, convênios, consultorias e prestação de serviços.

Já a próxima pergunta pediu aos funcionários que listassem, livremente, as três principais práticas extensionistas de seus institutos. Tivemos as seguintes respostas, separadas,

por área do conhecimento, em duas tabelas (as separações foram feitas somente para facilitar a exposição e análise):

**Tabela 3 – 17: As três práticas mais recorrentes dos Institutos e Faculdades dos respondentes por área do conhecimento (1)**

Área do Conhecimento	Práticas Listadas (retiradas literalmente das respostas)
<b>Ciências Aplicadas</b>	Cursos de extensão; convênios e contratos
	Desenvolvimento de inovações tecnológicas, patentes e propriedade intelectual, Convênios e contratos de parceria entre docentes da unidade e organizações NÃO UNIVERSITÁRIAS externas, Consultorias à organizações diversas (empresas, governos, organizações não governamentais em geral, dentre outros)
	Cursos de extensão e prestação de serviços
	Cursos de Extensão e Especialização
	Cursos; convênios; atividades físicas e esportivas
<b>Ciências Humanas e Sociais</b>	Cursos de especialização e extensão 30 horas-aula)
	Extensão, difusão e projetos de extensão
	Cursos de Extensão (entendidos em sua totalidade: difusão, os cursos de especialização existentes, atualização, aperfeiçoamento e extensão 30 horas-aula; Convênios e contratos de parceria entre docentes da unidade e organizações NÃO UNIVERSITÁRIAS externas; Atividades artísticas e culturais em geral (destinadas à comunidade externa e interna)
	Eventos/Cursos de Extensão e Convênios
	Cursos de extensão (entendidos em sua totalidade: difusão, os cursos de especialização existentes, atualização, aperfeiçoamento e extensão 30 horas-aula); Participação em programas ou projetos de extensão comunitária em geral

Assim, na Área de Ciências Aplicadas, as práticas mais realizadas, com menção em todas as 5 respostas, são os Cursos de Extensão (considerando-se todas as modalidades, inclusive especialização; com menção em 3 linhas, temos os convênios e contratos; com 1 menção cada, encontram-se o desenvolvimento de inovações, consultorias, atividades esportivas e prestação de serviços. Convém clarificar que, neste ponto, alguns funcionários podem pertencem ao mesmo instituto ou faculdade, não sendo possível dizer que as respostas são relativas à 5 diferentes unidades (na verdade, esta ressalva vale a todas as respostas que se referem as práticas e segmentos sociais das unidades).

Já a Área de Ciências Humanas e Sociais apresenta a seguinte configuração: em todas as 5 linhas presenciamos os cursos de extensão em suas diferentes modalidades; com 2

presenças, encontramos os convênios com organizações externas não universitárias; em 2 linhas, também, encontramos os projetos de extensão em geral; e em 1 resposta presenciamos a realização de atividades artísticas e culturais. Assim como a área anterior, as Humanidades apresentaram, em predomínio, os cursos de extensão, os convênios e os projetos extensionistas.

Vamos, agora, a segunda parte da tabela:

**Tabela 3 – 18: As três práticas mais recorrentes dos Institutos e Faculdades dos respondentes por área do conhecimento (2)**

Área do Conhecimento	Práticas Listadas (retiradas literalmente das respostas)
<b>Tecnologia</b>	Cursos / Convênios e Contratos
	Cursos de extensão (entendidos em sua totalidade: difusão, os cursos de especialização existentes, atualização, aperfeiçoamento e extensão 30 horas-aula); Convênios e contratos de parceria entre docentes da unidade e organizações NÃO UNIVERSITÁRIAS externas; Prestação de Serviços em geral (áreas de pequena monta)
	Cursos de Extensão; Convênios.
	Cursos de extensão (entendidos em sua totalidade: difusão, os cursos de especialização existentes, atualização, aperfeiçoamento e extensão 30 horas-aula); Convênios e contratos de parceria entre docentes da unidade e organizações NÃO UNIVERSITÁRIAS externas;
	Convênios com Universidades e Empresas
<b>Ciências Biológicas</b>	Cursos de Extensão/Especialização, Prestação de Serviços voltada para pesquisadores e Convênios com empresas
	Convênios; Cursos de Extensão; Prestação de serviços
	Cursos de especialização
<b>Ciências Exatas</b>	Curso de Extensão, realização de eventos e atividades artísticas
	Cursos de extensão; Cursos de especialização; Cursos de aprimoramento

Na área de Tecnologia, 5 respostas ressaltaram que uma das práticas predominantes nas unidades das quais pertencem são os convênios e contratos com entidades externas (e, nesse ponto, uma resposta assinalou convênios com outra universidade, a qual estamos computando junto às outras); em 4 respostas, os funcionários apresentaram como prática extensionista predominante os cursos de extensão (em todas as modalidades); do mais, uma linha assinalou a modalidade “prestação de serviços”. Como é possível notar, só há uma

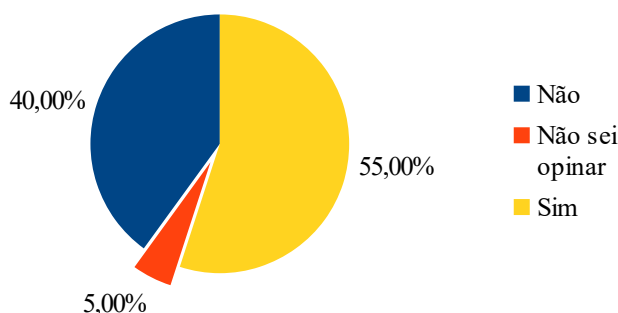
gama de três modalidades de extensão: convênios e contratos, cursos de extensão e prestação de serviços.

Com menos respostas, estão as áreas de Biológicas e Exatas. Na primeira, as três respostas assinalaram que os cursos de extensão predominam; houve, também, 2 menções a convênios e prestação de serviços. Esta tendência se mantém na área de Exatas: as duas respostas destacam os cursos de extensão; uma delas, porém, destaca a realização de eventos e atividades artísticas, destoando, em alguma medida, do padrão das Biológicas e Tecnológicas, centradas nos cursos, convênios e contratos e prestação de serviços.

Em suma, quando consideramos as práticas mais recorrentes, aparecem com destaque, sobretudo, os cursos de extensão, os convênios, contratos e prestação de serviços. Em menor grau, atividades artísticas e projetos de extensão também vieram à tona. Analiticamente, corrobora-se com a percepção de que a extensão, considerando-se as respostas dos docentes e funcionários, aproximam-se de ideias de prestação de serviços, assistência e divulgação científica.

A próxima pergunta, diferente da anterior, buscou compreender se nas unidades das quais os funcionários trabalham possuem políticas de extensão. Assim, indagou-se: “No seu instituto/faculdade, há políticas institucionais de estímulo à extensão?”. Obtivemos as seguintes respostas:

**Gráfico 3 – 16: Proporção de respondentes que afirmam existir ou não existir políticas institucionais de extensão em suas unidades**





O gráfico evidencia que 55% dos funcionários (11 respondentes) afirmam existir políticas de estímulo à extensão em seus Institutos e Faculdades. Apenas um respondente afirmou que não sabia opinar e 8 servidores declararam que não há ações de estímulo. Assim, mesmo que a maior parte dos respondentes tenham assinalado positivamente, consideramos o número de 45% de negações relativamente alto, dado que a extensão figura-se como a função mais frágil dentre as outras.

Dando prosseguimento, indagou-se acerca de quais atores sociais que os Instituto ou Faculdades, dos quais os servidores respondentes pertencem, mais se relacionavam. Ofereceu-se, assim, opções pré-determinada de segmentos das quais os funcionários poderiam assinalar mais de uma. Os resultados desta pergunta encontram-se na tabela abaixo:

**Tabela 3 – 19: Segmentos sociais que interagem com os institutos e faculdades da Unicamp segundo os funcionários respondentes**

Posição do Segmento	Segmento Social	Número de Assinalações	Proporção dos respondentes que assinalaram o segmento
1º	Organizações do Setor Privado	14	70%
2º	Órgãos ou instâncias do Setor Público (incluindo-se escolas e professores do ensino básico)	12	60%
3º	Público não universitário em geral (disperso e não organizado)	11	55%
4º	Comunidades em geral (bairros, comunidades ribeirinhas, indígenas e etc.)	7	35%
5º	Demais organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (ONG, OS, OSCIP)	5	25%
5º	Cooperativas ou Empreendimentos de Economia Solidária	5	25%
6º	Outros segmentos	2	10%
7º	Movimentos Sociais em geral (incluindo-se sindicatos, partidos, movimentos políticos, sociais, identitários, dentre outros)	1	5%

À vista da tabela, pode-se dizer que o segmento social mais identificado pelos respondentes foram as organizações do setor privado, com 70% (14 assinalações). Em segundo, encontram-se os órgãos e instâncias do setor público, com 60% de assinalações por

parte dos respondentes. Confirma-se a tendência, que vimos no tópico anterior, das interações entre os Institutos e Faculdades (no caso do item anterior, dos próprios docentes) em estabelecer relações com segmentos organizados, principalmente os do setor privado e governamental. O que pode corroborar, por hipótese, que as atividades mais levadas a cabo são prestação de serviços, cursos e contratos/convênios.

Em terceiro lugar, encontra-se o público universitária não acadêmico, com 11 assinalação (5% dos respondentes). Nesse aspecto, este “segmento” pode ser atingido pelos próprios cursos de extensão, o que justificaria a sua boa colocação em nosso ranking. Já em quarto lugar Estão as comunidades e bairros, com 35% de assinalações – neste ponto, os programas e projetos extensionistas se encaixariam (não exclusivamente). Em quinto, estão empatados os segmentos “demais organizações da sociedade civil” e “cooperativas ou empreendimentos de economia solidária”, com 5 assinalações cada (25% dos respondentes). Do mais, 2 funcionários optaram pela categoria “outros”, indicando que sua unidade se relaciona com algum segmento não listado; e, por último, apenas 1 funcionário assinalou a alternativa movimentos sociais. Este resultado, em geral, não se distancia dos assinalados pelos docentes, com o privilégio de setores organizados. Se bem que, no que tange aos servidores, e diferente dos docentes, o público não acadêmico aparece com relativo destaque.

Antes de adentrarmos à sessão que busca compreender a percepção dos servidores sobre a extensão universitária de forma geral, optamos por lançar duas perguntas especificamente relacionadas aos cursos de extensão. A primeira destas buscou identificar o grau de concordância dos funcionários em relação aos cursos. Assim, lançamos uma série de afirmações das quais os respondentes deveriam assinalar um dos quatro graus de concordância. Ressalta-se que as alternativas são parecidas às elaboradas aos docentes, mas não igual – pois as adaptamos visando este público-alvo em específico. Os resultados foram divididos em duas tabelas (a fim de melhorar a visualização e descrição dos dados):

**Tabela 3 – 20: Grau de concordância dos funcionários de extensão diante das afirmações relativas aos cursos de extensão (1)**

Afirmação	Proporção das respostas por grau de concordância			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1-Os cursos de extensão são integrados às atividades de ensino convencional dos docentes	0%	40%	<b>50%</b>	10%
2-Os cursos de extensão são integrados às atividades de pesquisa dos docentes	0%	35%	<b>55%</b>	10%
3-Os cursos de extensão são integrados às outras atividades de extensão da Unicamp	5%	<b>45%</b>	35%	15%
4-A Unicamp, através dos cursos de extensão, compete com outras universidades e faculdades em um mercado de cursos de extensão e especialização (incluindo-se pós-graduação lato sensu)	10%	20%	<b>55%</b>	15%
5-A vantagem competitiva da Unicamp em relação a outras instituições que ofertam cursos de extensão é o baixo preço e a qualidade dos cursos oferecidos	15%	<b>55%</b>	20%	10%
6-Os docentes oferecem cursos de extensão muito mais por conta de demandas diretas e explícitas provenientes dos segmentos sociais externos à Unicamp	5%	<b>45%</b>	<b>45%</b>	5%
7-Na dinâmica de oferta e demanda de cursos de extensão, a oferta é mais importante do que a demanda	5%	<b>65%</b>	25%	5%
8-Os docentes oferecem cursos de extensão muito mais como resultado dos conhecimentos técnicos e científicos aliados a uma previsão de uma demanda potencial	0%	45%	<b>50%</b>	5%

Da primeira à terceira afirmação, testou-se o grau de concordância em relação a integração dos cursos de extensão em relação ao ensino, pesquisa e a outras atividades de extensão. Assim, em relação ao ensino, 60% dos funcionários possuem grau de concordância (10% para concordo totalmente e 50% para concordo) em relação a afirmação de que os cursos são integrados a esta função. Já em relação à pesquisa, o grau de concordância é maior, com 65% dos servidores (55% de concordo e 10% de concordo totalmente) corroborando com a ideia de que esta função e os cursos se relacionam. Nesse aspecto, levante-se a hipótese de que estas interações ocorrem de forma informal e não institucionalizada, visto as conclusões do capítulo dois acerca da falta de previsão normativa em relação a questão da indissociabilidade. Porém, no que diz respeito a integração dos cursos de extensão com outras

atividades extensionistas, há um resultado mais equilibrado: 45% dos funcionários discordam da afirmação e 5% discordam muito – totalizando 50% dos respondentes; já para o concordo e concordo muito, tem-se 35% e 15% respectivamente. Apesar de mais respostas ao “concordo totalmente” do que ao “discordo totalmente”, as percepções em relação a esta questão estão parelhas.

Já a quarta e quinta sentenças buscaram identificar se os funcionários percebem os cursos como modalidades que competem em um mercado de formação continuada e pós-graduação lato sensu. Assim, 70% dos respondentes concorda ou concorda totalmente com a ideia de que a Unicamp compete com outras universidades e faculdades em um mercado de cursos de extensão e especialização. Já para a afirmação “A vantagem competitiva da Unicamp em relação a outras instituições que ofertam cursos de extensão é o baixo preço e a qualidade dos cursos oferecidos”, temos o reverso: 70% dos funcionários discordam ou discordam muito desta sentença. Nesse sentido, grande parte dos servidores acredita que há um mercado de cursos em que a universidade compete; porém, não veem como vantagem o baixo preço e a qualidade.

Já a sexta, sétima e oitava declaração tiveram por objetivo identificar a percepção dos funcionários sobre a relação entre a oferta e demanda de cursos. Assim, a ideia de que os docentes ofertam cursos mais por demanda explícita de atores ou segmentos externos possui a mesma proporção entre discordo/concordo, com 45% cada um, e de discordo totalmente/concordo totalmente, com 5% cada. Nesse aspecto, a opinião dos servidores está dividida por igual. Já declaração que preconiza que a oferta é mais importante do que a demanda possui 70% de rejeição (5% de discordo muito e 65% de discordo). Porém, quando lançamos a ideia de que os cursos resultam mais de um processo de antecipação de demanda potencial, 55% dos funcionários concordam ou concordam totalmente (50% para o primeiro e 5% para o segundo); já a discordância simples ficou com 45% e a total com 0%. Apesar desta última afirmação indicar maior predominância da oferta, em nossa análise, os servidores acreditam que há um certo equilíbrio entre ambos os fluxos, diferente dos docentes – que assumiram o ofertismo.

Para completar a questão, podemos lançar as oito últimas afirmações na segunda tabela:

**Tabela 3 – 21: Grau de concordância dos funcionários de extensão diante das afirmações relativas aos cursos de extensão (2)**

Afirmação	Proporção das respostas por grau de concordância			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
9-Os cursos de extensão são importantes para formar profissionais que não tem acesso à graduação convencional	5%	25%	<b>40%</b>	30%
10-Os cursos são importantes ferramentas para qualificar profissionais para o setor público	10%	20%	<b>55%</b>	15%
11-Os cursos são importantes para qualificar profissionais a desempenhar melhor sua função no mercado de trabalho	0%	5%	<b>75%</b>	20%
12-Os cursos são importantes ferramentas para formar profissionais liberais melhores capacitados	0%	15%	<b>60%</b>	25%
13-Os cursos de extensão são importantes para a Unicamp porque dão visibilidade à Universidade	10%	15%	<b>50%</b>	25%
14-Os cursos de extensão são importantes pois captam recursos externos e, assim, beneficiam a universidade	10%	10%	<b>60%</b>	20%
15-A Unicamp não deveria permitir a cobrança pela oferta de cursos, subsidiando os custos dos cursos integralmente	35%	<b>55%</b>	5%	5%
16-A cobrança pela oferta de cursos é justa, pois recompensa e remunera o trabalho docente	5%	35%	<b>45%</b>	15%

Continuando a descrição e análise da resposta, da nona à décima quarta procurou-se identificar o grau de concordâncias dos funcionários à importância dos cursos à formação e à universidade. A primeira afirmação preconizou que os cursos são importantes para formar profissionais que não tem acesso à graduação convencional. Nesse ponto, 70% dos funcionários apresentaram algum grau de concordância, assemelhando-se a percepção dos docentes em relação a isso. Assim, percebe-se que uma das formas de justificar este tipo de atividade é pela projeção da função ensino, pois os cursos são vistos como formas de substituí-la.

Em seguida, correlacionou-se a importância dos cursos à formação de profissionais ao setor público. Com efeito, 70% dos servidores apresentaram algum grau de concordância a esta ideia, com 55% de concordo e 15% de concordo totalmente. Porém, obteve grau de concordância maior a afirmação que preconiza que os cursos são importantes à qualificação para o mercado de trabalho, com 75% de concordo e 20% de concordo

totalmente – totalizando 95% dos funcionários respondentes. Assim, identifica-se que, aos olhos dos funcionários, o mercado de trabalho é mais beneficiado pelos cursos. Ainda com maior proporção de aprovação do que o setor público, está a ideia de que os cursos contribuiriam a melhor formação de profissionais liberais, com 85% de algum grau de concordância.

Deixando de lado os segmentos sociais, lançamos a afirmação “Os cursos de extensão são importantes para a Unicamp porque dão visibilidade à Universidade”. Nesse ponto, 25% concordam muito, 50% concordam, 15% discordam e 10% discordam muito – o que totaliza 75% de concordância. Assim, a maioria dos funcionários visualiza que um dos benefícios dos cursos é o de visibilidade, aproximando-se da percepção dos docentes em relação a imagem institucional que esta modalidade de extensão dá à universidade. Além disso, procurou-se identificar o grau de concordância em relação a ideia de que os cursos são benéficos à universidade pois captam recursos externos. Mais uma vez, obteve-se grande aprovação, com 80% dos funcionários respondentes concordando ou concordando totalmente com a afirmação. Assim, percebe-se que a questão do autofinanciamento não é um problema a maioria dos respondentes.

Por falar nesta questão da cobrança, as duas últimas perguntas objetivaram identificar a percepção dos docentes em relação isto. Com 35% de discordância total e 55% de discordância simples, 90% dos docentes são contrários à ideia de que a Unicamp deveria subsidiar os cursos e proibir sua cobrança. Porém, quando afirmou-se que a cobrança era justa por remunerar o trabalho docente, o resultado foi mais equilibrado: 45% dos servidores concordaram e 35% deles discordaram; nos extremos, 15% concordaram muito e 5% discordaram. No agregado, 60% dos respondentes corroboram à justiça da remuneração devido ao dispêndio de trabalho nos cursos por parte dos professores da Unicamp. Mesmo assim, 40% de discordância nos parece ser um número considerável.

Em suma, os servidores parecem concordar com a ideia de que os cursos são integrados à pesquisa e ao ensino, mas equalizam-se quanto a integração destes com outras modalidades. Os funcionários parecem concordar, também, com a ideia de que a Unicamp, através dos cursos, compete com outras instituições num mercado de cursos de extensão e especialização; além do mais, os respondentes indicaram certa igualdade no que se refere ao peso da demanda e da oferta, divergindo dos docentes, que vislumbraram ofertismo da

modalidade. Posteriormente, identificou-se que os funcionários acreditam nos benefícios formativos desta modalidade no que se refere a todos os atores listados, mas são mais simpáticos ao mercado; ainda no que se refere à importância dos cursos, os participantes também vislumbraram que estes dão visibilidade à Unicamp e que são importantes por captar recursos externos; neste aspecto, inclusive, são favoráveis à cobrança pela oferta.

Depois desta pergunta, indagamos aos funcionários a seguinte questão: “Na sua opinião, porque os docentes ofertam cursos de extensão (resposta não obrigatória)?”. A pergunta possuía caráter aberto e optativo, obtendo 11 respostas. À vista disso, listamos todas elas, de forma integral, na tabela a seguir:

**Tabela 3 – 22: Respostas dos funcionários acerca dos motivos de se ofertar um cursos de extensão**

<b>Motivação relatada pelos respondentes (transcrição literal)</b>
1-Issso depende muito de cada docente, listo algumas possibilidades: cumprir a missão da instituição; avaliação do relatório trienal de atividades; renda extra; atendimento das demandas externas
2-Boa parte dos cursos são oferecidos para aperfeiçoar uma determinada área de atuação. No caso da engenharia, por exemplo, o curso de extensão em engenharia de segurança no trabalho na minha opinião é muito importante. É uma olhar, uma abrangência maior numa especialidade. Também concordo com o oferecimento de cursos para reciclagem, atualização
3-Outra fonte de renda
4-Porque os lucros dos cursos, além de ser um complemento a renda pessoal, gera dinheiro para ser usado livremente, sem a necessidade de passar pelos trâmites tradicionais da UNICAMP como universidade pública (licitações, orçamentos, etc.)
5-Para levar ao público externo e do campus o aperfeiçoamento de qualidade dos cursos
6-Para disseminar o conhecimento e fomentar o seu currículo pessoal
7-Para atender principalmente os profissionais da Área de Educação do Município e Estado, capacitando e formando professores da rede pública que não tem a pretensão ou condições de fazer a Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado)
8-A maioria dos docentes oferta pelo dinheiro
9-Renda extra
10-Para ter uma renda complementar
11-A maior parte para cumprir as exigências do regime RDIDP e para obter recursos extra orçamentário

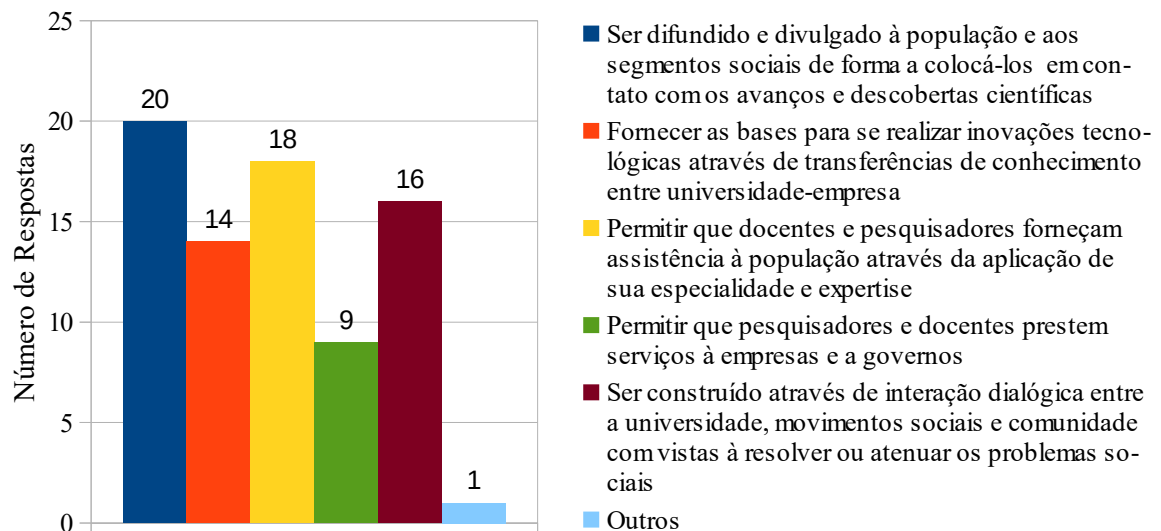
As respostas mostram que, em grande medida, os funcionários respondentes acreditam que as motivações dos docentes a oferecer um curso de extensão é a obtenção de renda extra, com cerca de 7 expressões que indicam este motivo. Do mais, os respondentes

ofereceram outras justificativas, tais quais: cumprir com as exigências da carreira docente e fomentar o currículo profissional; capacitação de professores do município e do Estado; disseminar conhecimento e levar a formação ao público externo, bem como realizar a missão institucional da universidade; e para aperfeiçoar determinada área de atuação e atender demandas externas.

Com esta pergunta, encerramos a sessão que objetivou identificar, segundo a opinião dos funcionários da extensão, as práticas extensionistas dos institutos e faculdades da Unicamp, os segmentos sociais que se relacionam com as unidades, bem como a percepção acerca dos cursos de extensão.

Já última sessão, com duas perguntas, teve como objetivo compreender a percepção destes funcionários em relação a aspectos gerais sobre a extensão universitária. A primeira refere-se as funções sociais do conhecimento científico (mesma pergunta e alternativas feitas aos docentes). Os resultados encontram-se no gráfico a seguir:

**Gráfico 3 – 17: Respostas dos funcionários a questão “Na sua opinião, o conhecimento acadêmico/científico deveria”**



Como o gráfico demonstra, todos os 20 servidores acreditam que o conhecimento científico deveria ser difundido e divulgação à população, aproximando-se de um ideal extensionista “divulgativo” e “tradicional”, onde o papel da extensão seria repassar a



ciência à população. Neste aspecto, percebe-se semelhança com a percepção dos docentes. Em segundo lugar, encontra-se a afirmação de que o conhecimento deveria permitir aos docentes assistir à população, com 16 marcações. Nesse aspecto, assim como os docentes, os funcionários aproximam-se de uma concepção assistencialista.

Porém, ao contrário dos professores, os servidores elegeram, em terceiro lugar com 16 pontos, que o conhecimento científico deveria ser construído de forma dialógica com movimentos sociais e comunidades, aproximando-se também das concepções “críticas”, “processuais” e de “desenvolvimento integral”. Nas últimas posições, estão as afirmações que preconizam que a ciência deveria fornecer as bases à inovação – com 14 assinalações – e à prestação de serviços, com 9 marcações.

Assim, nesta questão, predominam-se as percepções que se aproximam de ideias extensionistas de divulgação científica e assistencialismo – e, nesse aspecto, parecem com os docentes; mas, também aproximam-se de uma extensão mais dialógica e conectada a movimentos sociais e comunidades.

Por fim, vamos a última pergunta do questionário. Nesta, lançamos uma série de afirmações sobre a extensão universitária e oferecemos quatro graus de concordância – Escala de Likert com escolha forçada. Os resultados se encontram na tabela a seguir:

**Tabela 3 – 23: Proporção das respostas assinaladas pelos funcionários da extensão, por grau de concordância, para cada afirmação acerca da extensão universitária**

Afirmação	Proporção das respostas por grau de concordância			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1-A extensão universitária possui recursos suficientes	25%	<b>45%</b>	20%	10%
2-A extensão universitária carece de recursos se comparada ao ensino e à pesquisa	15%	30%	<b>35%</b>	20%
3-A extensão, de preferência, não deveria consumir recursos públicos e, assim, ser autofinanciada	15%	<b>60%</b>	20%	5%
4-A extensão deveria ser financiada integralmente com recursos públicos	10%	<b>70%</b>	10%	10%
5-A falta de recursos à extensão universitária dificulta a realização de atividades de extensão	15%	25%	<b>40%</b>	20%
6-A extensão universitária é valorizada perante as outras atividades acadêmicas	30%	<b>45%</b>	25%	0%
7-A extensão, de fato, deveria ser valorizada tanto quanto o ensino e a pesquisa	0%	5%	<b>50%</b>	45%
8-A integração administrativa entre ensino, pesquisa e extensão é fraca	0%	5%	<b>70%</b>	25%
9-Não há clareza, tanto para funcionários como docentes, do que seja extensão universitária	10%	30%	<b>50%</b>	10%
10-A falta de clareza e debates sobre o que é extensão universitária dificulta a realização de atividades extensionistas	5%	25%	<b>50%</b>	20%
11-A Universidade deveria, prioritariamente, desenvolver pesquisas conectadas aos problemas das empresas e do desenvolvimento econômico	5%	<b>65%</b>	25%	5%
12-A extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e empresa	5%	40%	<b>45%</b>	10%
13-A universidade deveria, prioritariamente, desenvolver atividades conectadas a movimentos sociais e a comunidades	0%	30%	<b>40%</b>	30%
14-A extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e governo	0%	15%	<b>80%</b>	5%

Diante da tabela, vamos à primeira afirmação. Nesta, colocou-se que a extensão possui recursos suficientes. Assim, esta ideia possuiu 70% de discordância (25% discordo totalmente e 45% de discordo) entre os funcionários respondentes, demonstrando que estes visualizam falta de recursos a esta função. Corroborando com esta conclusão, a afirmação de

que a extensão carece de recursos se comparado a pesquisa e ao ensino obteve 55% de adesão (20% totalmente e 35% concordo). Porém, há que se pesar que a proporção é quase a mesma em relação aos funcionários que discordaram da afirmação. Inclusive, a proporção de respondentes que discordou de forma simples – 30% dos funcionários – supera a dos docentes que concordam totalmente.

A terceira afirmação provoca os docentes à ideia de que a extensão deveria ser autofinanciada preferencialmente. Nesta afirmação, tivemos 75% de discordância, com 15% de discordância total e 60% simples. Neste ponto, apesar dos funcionários não visualizarem problemas relativos à cobrança na oferta de cursos, também não concordam que a extensão, de forma geral, deveria obedecer o padrão do autofinanciamento. Se a ideia de autofinanciamento causou mais repulsa, a afirmação de que a extensão deveria ser financiada integralmente com recursos públicos também. Ao todo, foram 80% de assinalações indicando discordância ou discordância total a esta ideia. Ao que parece, os servidores ficam “no meio termo” quanto a problemática das fontes de financiamento.

Ainda sobre recursos, indagou-se se a falta deles à extensão dificultaria sua realização. Como resposta, obteve-se 60% de concordância (20% totalmente e 40% concordância simples). Porém, o número de funcionários que discordaram desta ideia superou o número de concordância total, com 25% das assinalações. Assim, apesar da maioria dos participantes corroborar com a afirmação, número considerável tem por percepção de que a falta de recursos não atrapalha.

Saindo da questão dos recursos, lançamos a ideia de que a extensão é valorizada perante as outras atividades acadêmicas. Nesse ponto, a maioria dos docentes manifestou grau de discordância elevado, com 45% de discordância simples e 30% de discordância total. Ainda sobre esta temática, preconizamos que a extensão deveria ser valorizada tanto quanto o ensino e a pesquisa. Neste ponto, há concordância brutal por parte dos funcionários, com 50% de concordo e 45% de concordo totalmente – totalizando 95% das assinalações.

Mudando de assunto, a oitava afirmação lançou a ideia de que a extensão não possui integração administrativa com as outras funções. Assim como a questão anterior, esta ideia obteve 95% de concordância, evidenciando isolamento entre os departamentos que representam as funções universitárias.

Já a nona e a décima questão objetivaram indagar sobre a questão do entendimento do que seja extensão universitária. Para a afirmação “não há clareza, tanto para funcionários como docentes, do que seja extensão universitária”, obteve-se 50% de concordância e 10% de concordância total, evidenciando que, de fato, para os servidores, não se tem muita compreensão sobre esta função universitária. Na décima afirmação, lançamos a ideia de que esta falta de clareza dificultaria a execução de atividades extensionistas. Nesse ponto, obteve-se 70% de concordância (50% de concordância simples e 20% de total). Dessa forma, não só não é clara a concepção de extensão, como também dificulta-se, por causa disso, sua realização.

As últimas sentenças procuraram identificar o grau de concordância dos funcionários em relação à função social da extensão e da universidade. Assim, indagou-se se a universidade deveria, prioritariamente, desenvolver pesquisas conectadas a problemas de empresas e do desenvolvimento econômico. Como resposta, obteve-se 30% de concordância e concordância total e 70% de discordância e discordância total. Já para a afirmação de que a extensão deveria ser função que fortalecesse os vínculos entre universidade empresa, obteve-se um resultado mais apertado: 45% de concordância e 40% de discordância; e nos extremos, 5% de assinalações em cada um dos polos de discordância e concordância. Estas duas perguntas revelam menos simpatia em relação à interação entre a universidade e empresa do que os docentes, por exemplo.

Já as duas últimas afirmações mudam o foco do segmento social visado. Assim, a décima terceira frase preconizou que a universidade deveria, prioritariamente, desenvolver atividades conectadas a movimentos sociais e a comunidades. Como resposta, tem-se que 70% dos servidores corroboram simples ou totalmente com esta afirmação. Nesse ponto, se nas perguntas sobre dos cursos o segmento “mercado de trabalho” teve mais afinidade, nestas, reconhece-se que a função social da universidade está mais próximas a atores tais quais a comunidade e movimentos sociais. Porém, mais do que estes, os servidores visualizam que a extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e governo. Nesse aspecto, as repostas apresentaram 85% de concordância simples e total.

### 3.3 APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Em relação a percepção sobre extensão dos docentes, pode-se dizer que elas se aproximam mais de concepções ou modelos de divulgação e disseminação científica, como os “divulgativo” e “tradicional”. Chegamos a esta conclusão pois tanto a concepção da “função social” do conhecimento científico quanto às práticas levadas a cabo – ou que intentam fazê-lo – aproximam-se destas concepções. Assim, cursos de extensão e realização de eventos e palestras, por exemplo, figuram-se enquanto experiências mais presentes no trabalho docente da Unicamp. Além destes, os docentes parecem aproximar-se, pelos mesmos critérios levantados, à concepção assistencialista. Nesse aspecto, destaca-se que, de forma semelhante, os funcionários também se aproximam destas visões sobre extensão.

Além das concepções assistencial e divulgava, parece que os docentes aproximam-se também de um ideal extensionista marcado pela prestação de serviços. Essa conclusão é apoiada por duas constatações: pelas práticas que estes atores levam a cabo ou desejariam levar; e pelos atores sociais com que mais se relacionam, qual sejam, organizações do setor privado e do setor público. Já para os funcionários, a prestação de serviços parece não obter tanto sucesso se considerarmos o total das respostas relativas a função social do conhecimento científico e à extensão. Nesse aspecto, outro ponto a se destacar, para ambos os atores pesquisados, é a afinidade perceptual com o setor produtivo – e o mercado – e com órgãos e instâncias do setor público. Claro que, não necessariamente, a vinculação entre estes atores e a universidade deva ocorrer via prestação de serviços, dado que há outras formas de interação. Mas destacamos esta concepção pelo agregado das respostas de ambos.

Nesse sentido, os cursos de extensão figuram-se como a prática extensionista mais realizada pelos docentes respondentes e mais “enraizada” nos Institutos e Faculdades da Unicamp. Nestes, reconhece-se a importância à universidade pela visibilidade e pela captação de recursos externos e, à sociedade, a formação ao mercado de trabalho, ao setor público e à qualificação de profissionais liberais. Ainda neste âmbito, reconhece-se também a importância dos cursos à difusão da ciência.

Ainda sim, outras facetas extensionistas se apresentaram com destaque. Aos docentes e funcionários, em grande medida, reconhece-se a importância de se equilibrar a relação entre a pesquisa, ensino e a extensão, sobretudo no que se refere à necessidade de

valorização desta. Nesse ponto, reconhecem identificam-se com uma concepção mais próxima à ideia de indissociabilidade. Muito porque, no caso dos docentes, reconhecem que os dois principais impedimentos à se realizar extensão são a falta de incentivo institucional e a quantidade de pesquisa e ensino que realizam. Já para os funcionários, administrativamente, a extensão também é desvalorizada perante as outras duas funções. Interessante constar que, para ambos os atores, a falta de compreensão do que seria extensão universitária e das possibilidades práticas de se fazer extensão figuram-se como impeditivos importantes. Em hipótese, há que se considerar a falta de estudos e debates mais aprofundados em âmbito institucional. No que se refere aos recursos à extensão, docentes e funcionários também rechaçam os extremos que preconizaram que a extensão ou deveria ser totalmente financiada por recursos públicos ou autofinanciada.

Já a extensão comunitária figura-se com pouco destaque entre os docentes. Apesar das práticas relativas a projetos e programas de extensão universitária obterem bom número de assinalações, os professores distanciam-se de atores como movimentos sociais e comunidades – e pouco intentam fazê-lo. Além do mais, a ideia de que o conhecimento científico deva ser construído através de interação dialógica com estes atores obteve, relativamente, pouca adesão. A exceção, surpreendentemente, aparece pela quantidade de docentes que deseja relacionar-se com empreendimentos de economia solidária. Já os funcionários parecem ser mais “receptivos” a ideia de construção dialógica, bem como ao fato de que o compromisso social da universidade deveria ser, em grande medida, conectar-se a comunidades, população e movimentos sociais.

Para finalizar o capítulo, voltando à questão dos cursos, pode-se dizer que as percepções sobre a extensão dos 72 respondentes podem ser extravasadas aos docentes que ministram cursos de extensão. Além do mais, especificamente, tanto funcionários quanto docentes, visualizam que esta modalidade possui integração com o ensino e a pesquisa, mas os servidores, em comparação com os docentes, visualizam menos interações dos cursos com outras modalidades. Adiciona-se que, pela resposta dos professores, corroborou-se a hipótese de que a previsão da demanda potencial por público interessado predomina em relação às demandas claras e explícitas de segmentos sociais – aproximando-se de um carácter mais ofertista. Curiosamente, também, apesar dos dois atores assumirem a importância social dos cursos, os servidores concebem que grande parte dos docentes tem motivações relacionadas à

obtenção de renda extra – porém, não visualizam isto como um problema, mas ao contrário, percebem este fato como justo à remuneração do trabalho despendido. Por fim, no que gostaríamos de ressaltar, cabe lembrar que docentes e funcionários assumem que a Unicamp é um agente que, através dos cursos, concorre em um mercado de cursos de extensão e especialização.

## CONCLUSÃO

Com o objetivo de investigar como se dá a relação entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e os diferentes segmentos sociais através dos cursos de extensão, empreendemos uma jornada histórica e conceitual pelas diversas concepções e práticas extensionistas realizadas no Brasil. Procuramos identificar, nesta história, a própria trajetória dos cursos de extensão. Com efeito, no capítulo primeiro, constatamos dois pontos principais:

i. A modalidade “cursos de extensão” perpassa a própria história extensionista brasileira, apresentando-se em diversas legislações e documentos relativos ao ensino superior – como na Reforma Francisco Campos em 1931; na Reforma do Ensino Superior empreendida na ditadura militar em 1968; e na própria Declaração da Bahia editada pela UNE em 1961. Claro que, para cada um destes documentos, as concepções extensionistas imbuídas junto aos cursos eram diferentes. No primeiro, intencionou-se, principalmente, difundir a cultura acadêmica e da elite dominante da época a população; já em 1968, além deste intuito, os cursos prestaram-se a expandir o potencial formativo da universidade através da projeção da “função ensino” à qualificação técnica utilitária ao setor produtivo, dentro de um contexto em que se visava construir modelos de universidades adaptados aos imperativos de desenvolvimento econômico do governo militar; no caso dos estudantes, a proposta de realização de cursos configurava-se como uma dentre diversas ações a fim de aproximar a universidade da classe trabalhadora. Além destes documentos, as próprias universidades, ao longo do tempo, foram diversificando a gama de tipos de cursos existentes – atualização, extensão, especialização, dentre outros – e os objetivos que se possuía ao ofertá-los à sociedade. No período pós redemocratização, o principal ator extensionista desta época, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, encaixou os cursos de extensão dentro de sua concepção e proposta extensionista, voltada à construção dialógica e bidirecional de conhecimento entre universidade e sociedade e à institucionalização da extensão enquanto função integradora do ensino e da pesquisa a fim de realizar o



compromisso social da universidade. Os cursos, preferencialmente, deveriam estar integrados a projetos e programas de extensão mais amplos, bem como articulados ao ensino e a pesquisa, e direcionados a objetivos extensionistas prioritários. É no período pós anos 1990, também, que ganha força o neoliberalismo e as reformas de flexibilização, terceirização e precarização do trabalho, fazendo com que a perspectiva de educação continuada alinha-se aos imperativos da empregabilidade diante de um mercado de trabalho mais flexível e instável. Nas universidades, ganha força as perceptivas extensionistas que buscaram conectar a acadêmica à empresa - sobretudo no que se refere à realização de inovação; e, além do mais, acelera-se um processo de mercantilização, onde os cursos começam a ser questionados pelo fato de possibilitarem a captação de recursos externos;

ii. Além das constatações históricas sobre os cursos, pudemos identificar e debater diversas concepções extensionistas. Para citar algumas: as perspectivas de prestação de serviços e de vinculação entre universidade e empresa; as ideias de extensão enquanto divulgação e difusão científica; a extensão enquanto prática assistencial ou braço governamental que executa políticas públicas de assistência à população; modelos extensionistas que privilegiam a interação com comunidades e populações marginalizadas com buscas à conscientização e ao diálogo; concepções que encaram a extensão enquanto função acadêmica institucionalizada e integradora do ensino e da pesquisa a fim de direcioná-los a realização do compromisso social da universidade; perspectivas críticas que visualizam que a extensão deveria estar diluída no ensino e na pesquisa (e não constituiu-se como função); dentre outras. Elaborou-se, assim, alguns modelos de extensão praticados nas universidades que sintetizam estas perspectivas e práticas históricas construídas. É claro que nenhuma delas opera sozinha: as concepções de extensão se misturam frequentemente, o que as tornam mais complexas e de difícil mensuração. Assim, para compreender os cursos de extensão, elaboramos dimensões analíticas com base nestes modelos.

Munidos das dimensões analíticas, pudemos compreender que os cursos de extensão da Unicamp figuram-se como uma modalidade extensionista antiga, prevista no próprio Estatuto original desta universidade. Assim, as concepções extensionistas que este documento apresenta, ainda hoje, colocam os cursos sob as perspectivas de prestação de serviços, qualificação técnica ao setor produtivo local e a difusão e divulgação do conhecimento tecnocientífico.

Chegamos a esta constatação, também, ao compreender que o projeto de universidade do qual a Unicamp nasce e se desenvolve esteve imbuído ao objetivo de realizar pesquisa científica básica e aplicada vislumbrando a “universalidade do conhecimento” e, ao mesmo tempo, conectar-se ao pujante tecido econômico local. Por exemplo, em termos práticos, a origem dos cursos de extensão foi importante à própria formação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e do Instituto de Economia da Unicamp, pois o primeiro curso ministrado pelo IFCH foi realizado em conjunto a CEPAL e destinado a empresários e gestores interessados em conhecimentos sobre planejamento econômico empresarial.

Porém, os cursos de extensão começaram a se expandir pela Unicamp, tornando-se heterogêneos no que se refere aos temas e segmentos sociais considerados. Além do mais, diversos tipos de cursos – que diferiam de carga horária e finalidade – foram surgindo. De forma reativa, então, surge a Escola de Extensão em 1989, ator responsável pela administração, divulgação e avaliação dos cursos. Junto a Escola, diversas normas surgiram ao longo do tempo a fim de regular as práticas existentes, formando um arcabouço atual de cinco modalidades: extensão 30 horas, atualização, difusão científica e cultural, especialização e aperfeiçoamento. Além do mais, criou-se a possibilidade destes serem realizados em organizações externas ou à distância – práticas que, como vimos, não lograram tanto sucesso quanto os cursos “tradicionais”.

Além do mais, apesar de cada uma destas modalidades apresentar objetivos específicos, constatou-se que os cursos de extensão, no geral, são definidos por negação: todo tipo de atividade formativa que não se encaixe no ensino de graduação e pós-graduação. À vista disso, pode-se dizer que foram projetados, ao longo do tempo, à satisfazer objetivos de formação tecnocientífica utilitária a profissionais desejosos por: atualização em suas áreas de atuação; galgar posições mais elevadas nas empresas ou nas organizações das quais pertencem; e a aumentar seu “fator de empregabilidade”. Para cada área do conhecimento,

assim, há padrões diferenciados e heterogêneos no que se refere aos interesses e segmentos sociais visados.

Apesar desta heterogeneidade, identificamos, pela análise da atuação da EXTECAMP e pela própria história desta modalidade extensionista, que os cursos privilegiam à formação ao mercado de trabalho, aproximando-se de concepções tais quais o de “vínculo empresarial” e “economicista”. Percebemos, também, que os cursos guardam proximidade com as concepções de divulgação e difusão científica à população. Essas afirmações são corroboradas pelos questionários aplicados aos docentes que ministram cursos de extensão que, justamente, pela compreensão que possuem sobre a função social do conhecimento científico, pelas práticas de extensão que realizam e pelos atores que se relacionam, guardam proximidade, justamente, com estas três concepções.

Por falar na atuação da Escola, constatamos que, além da gerência, atuam com vigor na divulgação dos cursos através de uma série de mecanismos tais quais: listas de e-mails, cartazes, site institucional, panfletos, anúncios, dentre outros. A EXTECAMP também criou, recentemente, um mecanismo que coloca em contato os alunos dos cursos às empresas interessadas a buscar um perfil específico de profissional. Porém, não pode-se superdimensionar o “poder” da escola quanto aos cursos, pois os principais atores que levam a cabo esta modalidade de extensão são os docentes, responsáveis pela elaboração das propostas dos cursos, pela sua oferta e execução das aulas.

Pudemos perceber também que, em termos institucionais, a regulação dos cursos foi reativa às práticas existentes, dificultando debates institucionais acerca de sua integração ao todo acadêmico. Neste ponto, em âmbito institucional e normativo, percebe-se que esta modalidade pouco se conecta as outras funções – ensino e pesquisa – e tampouco a outras práticas de extensão da Unicamp. No que se refere ao autofinanciamento e aos recursos extraorçamentários, identificamos que os recursos captados são úteis aos institutos e faculdades da Unicamp pois atuam como “quebra-galho orçamentário” as unidades no que se refere a possibilidade de se utilizar o montante arrecadado em assuntos como realização de eventos, auxílio em viagens, manutenção da estrutura física, dentre outros.

Ainda no âmbito da institucionalização, ao longo do tempo, percebemos que os cursos são uma das práticas extensionistas mais enraizadas nos Institutos e Faculdades da Unicamp. Nesse ponto, extrapolando momentaneamente nosso objeto de estudo, lançamos a

hipótese de que os órgãos de extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Unicamp, sobretudo os voltados a atividades artísticas e culturais, são pouco integrados as outras unidades da universidade, se comparados aos cursos de extensão, prestação de serviços, realização de eventos e palestras à comunidade externa e a práticas assistenciais. Os projetos e programas de extensão comunitária, apesar de figurarem-se com certo destaque nos resultados de nossos questionários, ainda não frágeis se comparados a estas outras práticas.

Em suma, para reforçar os pontos mais importantes e adicionar alguns outros, pode-se concluir que:

- a) Os cursos de extensão, em suas diversas modalidades, cresceram significativamente em termos de oferta e execução a partir do final dos anos 1990, até se estabilizarem a partir de 2007; apesar disso, o número de horas-aula agregado vêm crescendo constantemente, assim como a arrecadação; a área que mais arrecada recursos é a de Tecnologia, porém, as que mais ministram cursos são de Biológicas e de Ciências Humanas; no que se refere as unidades em particular, figuram-se com destaque em termos de número de cursos e arrecadação a Faculdade de Medicina, o Instituto de Economia, a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Engenharia Química, a Faculdade de Engenharia Mecânica, a Faculdade de Engenharia Civil e, em menos grau, as Faculdades de Engenharia Elétrica e de Computação da Unicamp e de Educação;
- b) Na dinâmica de oferta e demanda dos cursos, grande parte dos cursos são propostos pelos docentes através da previsão de uma demanda potencial do que por demandas diretas e explícitas que chegam a eles por parte de segmentos sociais externos; esta afirmação é corroborada pela constatação de que, em média, 30% dos cursos propostos não se efetivam; assim, em hipótese, esta modalidade caracteriza-se como ofertista, muitas vezes antecipando e criando demandas que não existiam;
- c) Como dissemos, esta modalidade, apesar de heterogênea, parece privilegiar os interesses do mercado de trabalho e do setor produtivo, bem como de alguns setores específicos de atuação profissional (como da medicina); com efeito, pela

resposta dos docentes e funcionários, pelo desenho normativo, pela atuação da EXTECAMP e pelo próprio projeto de universidade da Unicamp, os cursos se aproximam de concepções tais quais: divulgação científica, vínculo empresarial e, se considerarmos que realizam formação técnica utilitária a segmentos sociais, de prestação de serviços;

d) Institucionalmente, os cursos são uma das modalidades de extensão mais presentes nos institutos e faculdades da Unicamp. Porém, não possuem ligação formal com o ensino e a pesquisa, bem como com outras atividades extensionistas. Porém, os docentes e funcionários participantes da pesquisa consideram que há rebatimentos importantes entre esta modalidade e as outras funções acadêmicas. Em nossa hipótese, estes rebatimentos são informais, realizados pelo conhecimento que o professor adquire ao entrar em contato com indivíduos que atuam em áreas profissionais específicas. Assim, é pouco provável que a realização de cursos se reverta, em grande medida, em pesquisa científica e modifique o ensino tradicional; além do

e) Esta modalidade é legitimada, tanto pela EXTECAMP quanto pelos docentes e funcionários, pela capacidade de “substituir o ensino formal” pela inclusão de um grande contingente de alunos sem acesso à graduação da Unicamp; os cursos são justificados, também, pelo potencial benéfico as empresas, governos e demais organizações e profissões que contariam com indivíduos melhores qualificadas; e, em âmbito externos, os benefícios giram em torno do contato que se faz com segmentos sociais externos, aumentando o conhecimento dos docentes sobre a realidade prática, pelos recursos que arrecada e pelo cumprimento da missão social da universidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2007.
- AEPLAN-UNICAMP. **Anuário Estatístico 2014: base 2013**. Campinas, SP, 2016. Disponível em: <<http://www.aeplan.unicamp.br/anuario/2014/anuario2014.pdf>>. Acesso em: 01 de Dez. De 2016.
- AEPLAN-UNICAMP. **Anuário Estatístico 2015: base 2014**. Campinas, SP, 2016. Disponível em: <<http://www.aeplan.unicamp.br/anuario/2015/anuario2015.pdf>>. Acesso em: 01 de Dez. De 2016.
- AEPLAN-UNICAMP. **Anuário Estatístico 2016: base 2015**. Campinas, SP, 2016. Disponível em: <<http://www.aeplan.unicamp.br/anuario/2016/anuario2016.pdf>>. Acesso em: 01 de Dez. De 2016.
- AMADEI, José Roberto Plácido; TORKOMIAN, Ana Lúcia Vitale. As patentes nas universidades: análise dos depósitos das universidades públicas paulistas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 9-18, 2009.
- AMARO, Ana; PAVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários**. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 2005.
- ANDRÉS, Aparecida. O Programa Universidade para Todos–ProUni. **Consultoria Legislativa Câmara dos Deputados**, 2008.
- ARAÚJO, José Alfredo. A USAID, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. **Revista de Epistemología y Ciencias Humanas**, n.2, p.51-61, 2011.
- AZEVEDO, Lúcia Rangel. O papel da UNE no movimento estudantil na segunda metade do século XX. **Educação Cultura e Comunicação**, n.2, p. 7-22, 2010.
- BACIC, Miguel Juan; SOUZA, Maria Carolina de Azevedo Ferreira. Introdução. In: **Casos e Conceitos em Gestão de Pequenas e Médias Empresas Industriais**. Material didático do Centro Técnico Econômico de Assessoria Empresarial – 1968-1985. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL, Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De10252.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10252.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL, Lei nº 5540, de 28 novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Proposta de Emenda à Constituição nº 395-A, de 09 de abril de 14. Altera a redação do inciso IV do art. 206 da Constituição Federal, referente à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; tendo parecer da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, pela admissibilidade. **Proposta de Emenda à Constituição**. Brasília, DF,

BRASIL. Decreto nº 19.581, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. **Presidência da República Casa Civil** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Lei Nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil**

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm)>. Acesso em 30 nov. 2015.

BRASIL. Lei Nº 11.096, de 13 janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei no 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em 30 nov. 2015.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Presidência da República Casa Civil** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2015.

BRASIL. Lei, Nº 010172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior de 2012**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_sup](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_sup)>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Acesso e Permanência no Ensino Superior**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17199-cneforum](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17199-cneforum)>. Acesso em: 20 out. 2016.

BROWN, Anna; OLIVARES, Alberto Maydeu. Item Response Modeling of Forced-Choice Questionnaires. **Educational and Psychological Measurement**, v.3, p.460–502, 2011.



CARVALHO, Sônia Marise Sales. Reflexões sobre a extensão na universidade pública brasileira. **Participação**, n. 16, 2009.

CASTILHO, Fausto; SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu (org.). **O conceito de Universidade no Projeto da Unicamp**. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas críticas**, n. 20, p. 55-68, 2005.

CGU-UNICAMP. **Fóruns Anteriores**. Disponível em: <<https://www.foruns.unicamp.br/foruns/>>. Acesso em: 27 de Nov. de 2016.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração on-line**, v. 1, n. 1, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

CUNHA, Janaína Dias. Cooperação técnica Brasil-Estados Unidos na reforma universitária de 1968. **Simpósio Nacional de História – ANPUH**, v. 24, p. 1-9, 2007.

CUNHA, Luísa Margarida Antunes. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Estatística e Investigação Operacional/Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade Crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, n. 82, p. 37-61, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Ridávia. **Educação e Sociedade**, n. 108, p.717-738, 2009.

DAC-UNICAMP. **Regulamento dos Programas de Pós-Graduação**. Disponível em: <<http://www.dac.unicamp.br/portal/pos/regulamento>>. Acesso em: 29 de Nov. de 2016.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v.6, p.161-174, 2014.

DINIZ, Flávio Pereira. **A extensão universitária como instrumento de política pública**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, 2012.

DOS SANTOS, Adilson Pereira. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, n.2, p. 289-317, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 235-253, 2002.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. **História da EXTECAMP**. Disponível em: <<http://www.extecamp.unicamp.br/historiaextecamp.asp>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 1998**. Campinas, SP: Unicamp, 1998. 23 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 1999**. Campinas, SP: Unicamp, 1999. 29 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2000**. Campinas, SP: Unicamp, 2000. 44 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2001**. Campinas, SP: Unicamp, 2001. 44p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2003**. Campinas, SP: Unicamp, 2003. 47 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2004**. Campinas, SP: Unicamp, 2004. 49 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2005**. Campinas, SP: Unicamp, 2005. 52 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2006**. Campinas, SP: Unicamp, 2006. 56 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2007**. Campinas, SP: Unicamp, 2007. 59 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2008**. Campinas, SP: Unicamp, 2008. 69 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2009**. Campinas, SP: Unicamp, 2009. 59 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2010**. Campinas, SP: Unicamp, 2010. 61 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2011**. Campinas, SP: Unicamp, 2011. 86 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2012**. Campinas, SP: Unicamp, 2012. 63 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2013**. Campinas, SP: Unicamp, 2013. 64 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP - 2014**. Campinas, SP: Unicamp, 2014. 75 p.

ESCOLA DE EXTENSÃO DA UNICAMP. Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Relatório de Atividades EXTECAMP 1994 - 1998**. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

FAGNANI, Eduardo. Política social e pactos conservadores na Brasil: 1964/92. **Economia e Sociedade**, n.8, p.183-238, 1997.

FAGUNDES, José. **Universidade e Compromisso Social: Extensão, Limites e Perspectivas**. Campinas: Editora Unicamp, 1985.

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

FORPROEX, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Documento Final do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. UNB, Brasília, 1997. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

\_\_\_\_\_. Documento Final do II Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. UFMG, Belo Horizonte, 1988. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

\_\_\_\_\_. Documento Final do III Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belém, 1989. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum

de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

\_\_\_\_\_. Documento Final do IV Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. UFSC, Florianópolis, 1990. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

\_\_\_\_\_. Documento Final do IX Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. UFCE, Fortaleza, 1995. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

\_\_\_\_\_. Documento Final do V Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. UFMA, São Luís, 1991. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

\_\_\_\_\_. Documento Final do VI Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. UFSM, Santa Maria, 1992. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

\_\_\_\_\_. Documento Final do VII Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. UFMT, Cuiabá, 1993. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

\_\_\_\_\_. Documento Final do VIII Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. UFES, Vitória, 1994. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel.

(Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Documentos básicos do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

\_\_\_\_\_. **Extensão Universitária: Organização e Sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. (Coleção Extensão Universitária v. 6).

\_\_\_\_\_. **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006. (Coleção Extensão Universitária v. 5). Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras. Avaliação Nacional da Extensão universitária. Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus: UESC, 2001. (Coleção Extensão Universitária v. 3).

FRAGA, Laís Silveira. **Extensão e transferência de conhecimento: as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares**. 2012. 242f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 71, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

IRELAND, Timothy Denis. Educação de jovens e adultos e extensão universitária: primos pobres? Aproximações para um estudo sobre a educação de jovens e adultos na universidade. In: MELO NETO, José Francisco de (org.). **Extensão Universitária: diálogos populares**, 2002.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 867-891, 2004.

LEMOS, Ana Heloísa da Costa; COSTA, Alessandra Mello da; VIANA, Mila Desouzart de Aquino. Empregabilidade e inserção profissional: expectativas e valores dos participantes de

empresas juniores. **Revista pensamento contemporâneo em administração**, v. 6, n. 1, p. 91-104, 2012.

LIMA, Eduardo Luís Campos. *O Auto dos 99%* - O Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE) e a mobilização estudantil. **Revista Crioula**, n. 10, 2011.

MACIEL, Alderlandia. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988–2008**. 2010. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba–SP.

MARQUES, Antônio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 42, 2012.

MARTINS, André Luiz de Miranda. A Marcha do “Capitalismo Universitário” no Brasil nos anos 1990. **Avaliação**, v. 13, n. 3, p. 733-743, 2008.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n. 2, p.205-221, 2011.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão universitária: bases ontológicas. **Revista Extensão universitária: diálogos populares**, 2002.

MENEGHEL, Stela Maria. **Zeferino Vaz e a Unicamp – uma trajetória e um modelo de universidade**. 1994. 203f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior**. 2011. 215 f. Tese (Doutorado) - FE/Unicamp, Campinas, 2010.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Editora Massangana, 2010.

MOURA, Daiana Malheiros. Políticas Públicas Educacionais Prouni e Fies: democratização do acesso ao ensino superior. **XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, n. 11, 2014.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NOGUEIRA, Roberto. Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. **Relatório Coppead**, p.1-28, 2002.

OLIVEIRA, Fernando; GOULART, Patrícia Martins. Fases e Faces da Extensão Universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015.

OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo; CARNIELLI, Beatrice Laura. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES): visão dos estudantes. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 4, n. 7, 2010.

OTRANTO, Celia Regina. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. **Universidade e Sociedade**, v. 16, n. 38, p. 19-29, 2006.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão**, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

PIMENTEL, Geysa Alves. **Universidade e Políticas de Extensão no Brasil do Governo Lula: período de 2003 a 2010**. 2015. 281f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 108-135, 2002.

PLATAFORMA SOMOS UNICAMP. **Indicadores**. Disponível em: <<http://www.somos.unicamp.br/indicadores>>. Acesso em: 01 de Dez. de 2016.

PREAC-UNICAMP. **Relatório de Gestão Preac (2009 – 2012)**. Campinas, SP, 2013. Disponível em: <[http://www.preac.unicamp.br/arquivos/relatorios/2009\\_2012.pdf](http://www.preac.unicamp.br/arquivos/relatorios/2009_2012.pdf)>. Acesso em: 01 de Dez. de 2016.



PRPG-UNICAMP. **Catálogos da Pós-Graduação 2016**. Disponível em: <[http://www2.prpg.gr.unicamp.br/prpg/?page\\_id=1549](http://www2.prpg.gr.unicamp.br/prpg/?page_id=1549)>. Acesso em: 29 de Nov. 2016.

QUEIROZ, Viviane. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. **Universidade e Sociedade**, v. 55, p. 44-57, 2015.

RAMA, Claudio. **La Tercera reforma de La Educación Superior em América Latina**. Caracas: Fondo Editorial Ipasme, 2005.

RAY, John. Acquiescence and Problems with Forced-Choice Scales. **The Journal of Social Psychology**, v.3, p.397-399, 1990.

REIS, Renato Hilários dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 2, n. 2, p. 41-47, 1996.

RENEX. O Plano Nacional de Extensão Universitária. Coleção Extensão Universitária. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

RENEX. Política Nacional de Extensão. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

RODRIGUES, Rogério. A extensão universitária como uma práxis. **Em Extensão**, n. 1, v. 5, p.84-88, 2006.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: UPF, 2005.

SABINELLI, Rosa Maria Martins Gobbi. **Política de Extensão Universitária: o debate nacional e a experiência da Universidade Estadual de Campinas**. 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SANCHEZ, Luz Helena Toro. **A Extensão Universitária: o histórico da experiência da Unicamp**. 1996. 162f. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Cortez, 2004.

SANTOS, Julcileide Silveira; RUFINO, Janaína Assis. A Extensão em Publicações Acadêmico-Científicas: análise da construção da imagem extensionista através das estratégias de proteção de face e de lugar de autores de revistas científicas de extensão. In: SILVA, Luciane Duarte; CÂNDIDO, João Gremmelmaier (orgs). **Extensão Universitária: Conceitos, Propostas e Provocações**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. Decreto-Lei nº 52.255, de 30 de Julho de 1969. Baixa os Estatutos da Universidade Estadual de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1969/decreto-52255-30.07.1969.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SEBINELLI, Rosa Maria Martins Gobbi. **Política de extensão universitária: o debate nacional e a experiência da universidade estadual de campinas**. 2004. Dissertação (Mestrado) - FE/Unicamp, Campinas, 2004.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação, Campinas; Sorocaba**, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, 2011.

SERNA, Gonzalo. Modelos de extensión universitaria en México. **Revista de la Educación Superior**, v. 33, n. 131, p. 77-103, 2004.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 08, 2013.

SILVA JÚNIOR, Severino Domingos; COSTA, Franscisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **Revista Brasileira de Pesquisa de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 15, p.1-16, 2014.

SILVA, Enio Valdir da. O papel da Extensão no cumprimento da função social da Universidade. In: FRANTZ, Waltes; SILVA, Enio Valdir da. **As Funções Sociais da Universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

SILVA, Maria das Graças. Universidade e sociedade: cenários da extensão universitária?. **23ª reunião anual da ANPED**, v. 23, p. 1-26, 2000.

SOUZA, Ana Luíza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

SOUZA, Eliana Ramos; VEDOVELLI, Giane Mara Conte; SCHULZ, Juliana Pires; LIMA, Luís Sérgio Fernandes; SILVA, Andrea Aparecida; PINTO, Rodrigo Serpa. Políticas públicas para educação superior: contribuição do Prouni e Fies para o fortalecimento da educação. **III Coloquio de Gestión Universitaria en Américas**, p.1-15, 2013.

UNICAMP. Deliberação CEPE nº 004, de 4 de fevereiro de 2003. Dá nova redação à Deliberação Cepe A-7-95 que dispõe sobre a implantação, oferta e acompanhamento de Cursos de Especialização e Cursos de Aperfeiçoamento, na Modalidade Extensão Universitária. **Deliberação CEPE-A-004/2003**. Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2160](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2160)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CEPE nº 005, de 12 de junho de 1996. Dispõe sobre a implantação, oferecimento e acompanhamento de cursos de Extensão na Universidade Estadual de Campinas. **Deliberação CEPE-A-005/1996**. Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2157](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2157)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CEPE nº 005, de 20 de junho de 2001. Dispõe sobre a realização de cursos no âmbito da extensão em conjunto com entidades externas à UNICAMP. **Deliberação CEPE-A-005/2001**. Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=1992](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=1992)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CEPE nº 005, de 5 de março de 2002. Dispõe sobre a coordenação das atividades de extensão na Unicamp. **Deliberação CEPE-A-005/2002**. Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2015](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2015)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CEPE nº 006, de 27 de julho de 2003. Estabelece os procedimentos a serem adotados no oferecimento em Cursos de Educação à Distância no Âmbito da Extensão. **Deliberação CEPE-A-006/2003**. Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2164](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2164)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CEPE n° 006, de 6 de abril de 2004. Altera o §2º do artigo 3º da Deliberação CEPE-A-004/2003 e o artigo 4º da Deliberação CEPE-A-006/2003.

**Deliberação CEPE-A-006/2004.** Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2195](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2195)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CEPE n° 006, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre implantação, oferecimento e acompanhamento de Cursos de Difusão Cultural, Científica ou Tecnológica no âmbito da extensão da UNICAMP. **Deliberação CEPE-A-006/2001.** Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=1993](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=1993)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CEPE n° 008, de 7 de junho de 2005. Altera o §1º do artigo 2º da Deliberação CEPE-A-004/2003, que dispõe sobre a implantação, oferta e acompanhamento de Cursos de Especialização e Cursos de Aperfeiçoamento, na Modalidade Extensão Universitária, da Unicamp. **Deliberação CEPE-A-008/ 2005.** Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2225](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2225)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CEPE n° 015, de 4 de julho de 1996. Dispõe sobre a implantação, oferta e acompanhamento de Cursos de Especialização Técnica em Nível de 2º grau. **Deliberação CEPE-A-015/1996.** Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2179](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2179)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CEPE n° 024, de 12 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Implantação, oferta e acompanhamento de Cursos de Atualização Universitária, da Universidade Estadual de Campinas. **Deliberação CEPE-A-024/1996.** Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2290](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2290)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CONSU n° 002, de 7 de abril de 1999. Dá nova redação ao Regimento Interno da Escola de Extensão, baixado através da Deliberação CONSU-A-041/1989. **Deliberação CONSU-A-002/1999.** Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2636](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2636)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CONSU n° 41, de 20 de dezembro de 1989. Dispõe sobre o Regimento Interno da Escola de Extensão da UNICAMP (EXTECAMP). **Deliberação**

**CONSU-A-041/1989.** Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2427](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2427)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Deliberação CONSU nº 27, de 19 de outubro de 1989. Dispõe sobre a criação de Escola de Extensão da UNICAMP (EXTECAMP). **Deliberação CONSU-A-027/1989.** Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=2411](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2411)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. **Deliberação CONSU-A-002**, de 27 de Março de 2001. Dispõe sobre o Regulamento do Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa do pessoal docente da Universidade Estadual de Campinas. Deliberação CONSU-A-002/2001. Campinas, SP.

UNICAMP. **Deliberação CONSU-A-010**, de 11 de Agosto de 2015. Dispõe sobre o Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu e dos Cursos Lato Sensu. Deliberação CONSU-A-10/2015. Campinas, SP.

UNICAMP. **Deliberação CONSU-A-027**, de 25 de Novembro de 2014. Dispõe sobre o processo de promoção por mérito para os níveis de Professor Doutor II (MS-3.2), Professor Associado II (MS-5.2) e Professor Associado III (MS-5.3) da Carreira do Magistério Superior (MS). Deliberação CONSU-A-027/2014. Campinas, SP.

UNICAMP - SECRETARIA GERAL. **Concursos para Livre Docente finalizados (12 primeiros editais).** Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.sg.unicamp.br/dca/concursos/finalizados/obtencao-do-titulo-de-livre-docente>>. Acesso em: 04 Dez. 2016.

UNICAMP - SECRETARIA GERAL. **Concursos para professor doutor finalizados (30 primeiros editais).** Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.sg.unicamp.br/dca/concursos/finalizados/concursos-para-professor-doutor>>. Acesso em: 04 de Dez. de 2016.

UNICAMP - SECRETARIA GERAL. **Concursos para Professor Titular finalizados (30 primeiros editais).** Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.sg.unicamp.br/dca/concursos/finalizados/concursos-para-professor-titular>>. Acesso em: 04 de Dez. de 2016.

UNICAMP. **Regimento Geral de Graduação**. Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.dac.unicamp.br/portal/grad/regimento/regimento\\_completo](http://www.dac.unicamp.br/portal/grad/regimento/regimento_completo)>. Acesso em: 29 de Nov. de 2016.

UNICAMP. Resolução GR n° 30, de 10 de setembro de 2008. Estabelece os critérios para fixação do custo total de Cursos e Disciplinas de Extensão da UNICAMP e dá outras providências. **Resolução GR 030/2008**. Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=1535](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=1535)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

UNICAMP. Resolução GR n° 36, de 22 de dezembro de 2008. Regulamenta as taxas de ressarcimento à Universidade de custos indiretos (RCI) oriundos de convênios, contratos, cursos de extensão e pagamentos de complementação salarial. **Resolução GR-036/2008**. Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=1538](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=1538)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002.

VIEIRA, Sônia. **Com elaborar questionários**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

## APÊNDICE A – A EXTENSÃO NOS INSTITUTOS E FACULDADES DA UNICAMP

Institutos e Faculdades	Como a Extensão manifesta-se no site oficial?	Como a Extensão manifesta-se no Regimento Interno do Instituto?
Instituto de Artes (IA)	-Cursos de Extensão	-Extensão de serviços à comunidade -Extensão enquanto promoção de ações culturais -Considera articulação EPE -Cursos de Extensão;
Instituto de Biologia (IB)	-Considera Forproex e Articula-se com PREAC e EXTECAMP -Cursos de Extensão -Divulgação Científica (Laboratórios) -Eventos	-Prestação de Serviços -Cursos de Extensão -Considera articulação EPE -Integração com Comunidade
Instituto de Computação (IC)	-Cursos de Extensão	-Cursos de Extensão -Considera articulação EPE -Prestação de Serviços a comunidade
Instituto de Economia (IE)	-Cursos de Extensão -Alinha-se com diretrizes da PREAC -Projetos Comunitários (mas não há meio de saber quais)	-Cursos de Extensão -Extensão como prestação de serviços a comunidade
Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)	-Cursos de Extensão -Eventos -Convênios	-Cursos de Extensão -Articulação EPE -Desenvolvimento Social e Cultural da comunidade; -Consultoria e Prestação de Serviços
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)	-Não possui página destinada à extensão	-Não há regimento
Instituto de Física Gleb Wataghin	-Eventos -Contratos e Convênios -Laboratórios abertos -Patentes -Oficinas didáticas e de divulgações científicas -Alinha-se com diretrizes do Plano Nacional de Extensão e com a PREAC -Compromisso Social da Universidade -Democratização do Conhecimento	-Prestação de Serviços à comunidade -Cursos de Extensão -Convênios e Contratos -Integração EPE
Instituto de Geociências (IG)	-Cursos de Extensão -Convênios e Contratos -Prestação de Serviços	-Integração EPE -Cursos de Extensão -Prestação de Serviços a comunidade -Laboratório Aberto
Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC)	-Cursos de Extensão -Laboratórios Abertos -Eventos -Atividades de auxílio ao ensino de matemática no ensino básico	-Prestação de Serviços a comunidade -Cursos de Extensão -Eventos -Integração EPE
Instituto de Química (IQ)	-Convênios e Contratos -Cursos de Extensão -Divulgação Científica à educação básica	-Não foi encontrado

	-Patentes	
Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA)	-Projetos de Extensão -Cursos de Extensão -Eventos -Prestação de Serviços -Convênios e Contratos	-Não encontrado
Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF)	-Cursos de Extensão -Prestação de serviços -Contratos e Convênios com indústria farmacêutica	-Não encontrado
Faculdade de Enfermagem (FENF)	-Curso de Extensão	-Cursos de Extensão -Prestação de Serviços -Contratos e Convênios -Integração EPE
Faculdade de Engenharia de Alimentos (FEA)	-Interação com comunidade acadêmica -Interação com empresários -Interação com população -Cursos de Extensão	-Não encontrado
Faculdade de Engenharia Agrícola (FEAGRI)	-Cursos de Extensão -Convênios e Parcerias com empresas e comunidade em geral	-Integração EPE -Convênios e Contratos -Prestação de serviços -Cursos de Extensão
Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo (FEC)	-Cursos de Extensão -Convênios -Inovação -Eventos	-Cursos de Extensão -Convênios e parcerias -Eventos -Integração EPE
Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação (FEEC)	-Cursos de Extensão -Inovação -Convênio com Empresas	-Curso de Extensão -Integração EPE
Faculdade de Engenharia Mecânica (FEM)	-Inovação -Cursos de Extensão	-Curso de Extensão -Integração EPE
Faculdade de Engenharia Química (IQ)	-Cursos de Extensão	-Cursos de Extensão -Prestação de Serviços -Integração EPE
Faculdade de Ciências Médicas (FCM)	-Cursos de Extensão -Estágios Médicos -Assistência	-Cursos de Extensão -Assistência médica a população -Integração da população através de projetos e programas de extensão -Integração EPE
Faculdade de Educação Física (FEF)	-Cursos de Extensão -Convênios -Atividades esportivas à comunidade -Eventos	-Cursos de Extensão -Programas e Projetos de extensão comunitária -Integração EPE
Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP)	-Cursos de Extensão -Assistência a população -Cita o Forproex, o Plano Nacional de Extensão e a Lei de Diretrizes Base da Educação	-Não encontrado
Faculdade de Educação (FE)	-Cursos de Extensão -Convênios (sobretudo com escolas públicas)	-Não encontrado
Faculdade de Tecnologia (FT)	-Cursos de Extensão -Prestação de Serviços	-Curso de Extensão -Integração EPE

Fonte: elaboração própria com base nos sites das unidades e pelos regimentos internos de cada uma



## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DOCENTES E FUNCIONÁRIOS

### Questionário Enviado aos Docente da Unicamp

#### Título do Questionário

A extensão universitária na Unicamp sob o ponto de vista dos docentes

#### Descrição e Instruções

O objetivo deste questionário é medir a percepção dos docentes da Unicamp acerca da extensão universitária. Este formulário é parte de uma pesquisa de mestrado intitulada “A relação entre a Unicamp e os segmentos sociais sob a perspectiva dos cursos de extensão”, realizada pelo aluno Evandro Coggo Cristofolletti, sob supervisão de Milena Pavan Serafim, no Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica do Instituto de Geociência da Unicamp. Ele é dividido em três sessões. A primeira é de identificação (não será pedido nenhum tipo de identificação pessoal como nome, por exemplo); a segunda lança mão de uma série de perguntas sobre a concepção extensionista dos docentes; já a última destina-se exclusivamente à docentes que já ofertaram cursos de extensão (por cursos de extensão, queremos dizer todas as modalidades sob gerência da EXTECAMP: extensão 30 horas, especialização técnica e universitária, aperfeiçoamento, atualização, difusão, "inhouse" e à distância). O tempo médio de resposta é de 10 minutos.

#### Termo de Aceite

Antes de começarmos às perguntas, precisamos do seu consentimento em relação à utilização destas informações. Vale esclarecer que, ao participar deste estudo, o(a) senhor(a) permitirá que os pesquisadores utilizem esses dados na pesquisa supracitada. A qualquer momento, o(a) senhor(a) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo ao respondente. Sempre que quiser poderá pedir mais informações. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, portanto, não tendo nenhum risco previsível. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. O questionário não identifica o respondente, nem seu IP, garantindo o anonimato. O senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 5.3 no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Vale citar também o Artigo 1 da Resolução N°510, de 07 de Abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes: "Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados".

Pesquisador: Evandro Coggo Cristofolletti ( mestrando). Orientador: Profa. Dra. Milena Pavan Serafim - Faculdade de Ciências Aplicadas- Unicamp Rua: Pedro Zaccaria, 1300 Limeira/SP Caixa Postal: 1068 CEP: 13484-350 Telefone: 3701-6701 E-mail: [milena.serafim@fca.unicamp.br](mailto:milena.serafim@fca.unicamp.br)

AO CLICAR EM ACEITO, AUTORIZO A UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES QUE FORNECEREI NESTE QUESTIONÁRIO. É IMPORTANTE RESSALTAR QUE ESTE QUESTIONÁRIO É ANÔNIMO E, PORTANTO, NÃO IDENTIFICA O DOCENTE RESPONDENTE:

Aceito fornecer estes dados para a pesquisa citada na introdução deste questionário

### **Perguntas do Questionário**

#### **Sessão 1: Identificação**

##### **1) Área do Conhecimento:**

- Ciências Humanas
- Ciências Biológicas
- Ciências Exatas
- Tecnologia
- Ciências Aplicadas
- Colégios Técnicos

##### **2) Titulação**

(Resposta Aberta)

##### **3) Gênero**

- Masculino
- Feminino
- Outros

##### **4) Participa de cargos representativos?**

- Sim
- Não

#### **Sessão 2: Perguntas Gerais sobre extensão**

**Descrição da Sessão:** Nesta fase, lançamos mão de algumas perguntas para tentar compreender a percepção dos docentes da Unicamp acerca da extensão universitária. Cada pergunta obedece um padrão de respostas diferente.

##### **5) Na sua opinião, o conhecimento acadêmico/científico deveria (é possível escolher mais de uma opção):**

- Ser difundido e divulgado à população e aos segmentos sociais de forma a colocá-los em contato com os avanços e descobertas científicas
- Fornecer as bases para se realizar inovações tecnológicas através de transferências de conhecimento entre universidade-empresa
- Ser construído através de interação dialógica entre a universidade, movimentos sociais e comunidade com vistas a resolver ou atenuar os problemas sociais
- Permitir que docentes e pesquisadores forneçam assistência à população através da aplicação de sua especialidade e expertise
- Permitir que pesquisadores e docentes prestem serviços às empresas e a governos
- Outros

**6) Quais as práticas de extensão que você realiza ou realizou recentemente?**

	Nunca realizei	Raramente	Realizou ao menos uma vez no ano	Realizou uma vez por semestre	Realizou mais de uma vez por semestre
Prestação de Serviços					
Cursos de Extensão					
Consultoria					
Atividades Artísticas/Culturais					
Assistência a comunidades rurais					
Assistência à população em geral (consultas, orientação e etc.)					
Participação em Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica					
Participação em Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares					
Realização de eventos e palestras destinadas à comunidades externas e a públicos não acadêmicos					
Participação em Programas ou Projetos de Extensão Comunitária em geral					
Desenvolvimento de Inovações tecnológicas, patentes, propriedade intelectual					
Participação direta em Movimentos Sociais, sindicatos, partidos, dentre outros					

**7) Quais as práticas de extensão que NÃO realiza/realizou, mas que gostaria de realizar?**

	Não tenho interesse	Tenho pouco interesse	Tenho muito interesse
Prestação de Serviços			
Cursos de Extensão			
Consultoria			
Atividades Artísticas/Culturais			
Assistência a comunidades rurais			
Assistência à população em geral (consultas, orientação e etc.)			
Participação em Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica			
Participação em Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares			
Realização de eventos e palestras destinadas à comunidades externas e a públicos não acadêmicos			
Participação em Programas ou Projetos de Extensão Comunitária em geral			
Desenvolvimento de Inovações tecnológicas, patentes, propriedade intelectual			
Participação direta em Movimentos Sociais, sindicatos, partidos, dentre outros			

**8) Com quais destes segmentos institucionais organizados você manteve contato nos últimos dois anos?**

	Nunca mantive contato	Raramente	Menos de uma vez no ano	Uma vez por semestre	Mais de uma vez por semestre
Organizações do Setor Privado					
Órgãos ou instâncias do Setor Público (incluindo-se escolas e professores do ensino básico)					
Movimentos Sociais em geral (incluindo-se sindicatos, partidos, movimentos políticos, sociais, identitários, dentre outros)					
Demais organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (ONG, OS, OSCIP)					
Cooperativas ou Empreendimentos de Economia Solidária					
Comunidades em geral (bairros, comunidades ribeirinhas, indígenas e etc.)					
Outros					

**9) Com quais destes segmentos sociais organizados você NÃO manteve contato mais desejaria manter?**

	Não tenho interesse	Tenho pouco interesse	Tenho muito interesse
Organizações do Setor Privado			
Órgãos ou instâncias do Setor Público (incluindo-se escolas e professores do ensino básico)			
Movimentos Sociais em geral (incluindo-se sindicatos, partidos, movimentos políticos, sociais, identitários, dentre outros)			
Demais organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (ONG, OS, OSCIP)			
Cooperativas ou Empreendimentos de Economia Solidária			
Comunidades em geral (bairros, comunidades ribeirinhas, indígenas e etc.)			
Outros			

**10) Na sua opinião, o que dificulta ou impede a realização de práticas de extensão universitária?**

	Não dificulta	Dificulta pouco	Dificulta moderadamente	Dificulta muito
Quantidade de trabalho acadêmico (ensino e pesquisa)				
Extensão não dá status profissional				
Extensão universitária não ajuda na progressão da carreira docente/pesquisador				
Extensão não é importante se comparado à pesquisa e ao ensino				
Há falta de incentivo institucional (administrativo e recursos)				
Desconhecimento de possibilidades e práticas de extensão				
Desconhecimento em relação ao que seria extensão universitária				
Outros				

**11) As afirmações a seguir objetivam medir o grau de concordância e discordância:**

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Realizar pesquisa científica básica ou aplicada desinteressada deveria ser a principal preocupação de um pesquisador/docente universitário				
A maioria das pesquisas deveriam incorporar atividades de extensão em todo processo de desenvolvimento e execução, incluindo no seu produto final				
A extensão universitária deveria ser considerada uma atividade secundária se comparada a pesquisa e a docência				
A extensão universitária deveria ser totalmente incorporada nas atividades de pesquisa e ensino				
A extensão universitária deveria receber os mesmos recursos e incentivos institucionais do que o ensino e pesquisa				
A Universidade deveria, prioritariamente, desenvolver pesquisas conectadas aos problemas das empresas e do desenvolvimento econômico				
A universidade deveria, prioritariamente, desenvolver atividades conectadas a movimentos sociais e a comunidades				
A extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e empresa				
A extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e governo				
A extensão universitária deveria ser predominantemente autofinanciada e voltada à captação de recursos externos				
A extensão universitária deveria ser financiada integralmente com recursos públicos				

**Sessão 3: Perguntas para docentes que ministram cursos de extensão ou que ministraram estes cursos recentemente (últimos 3 anos).**

**Descrição:** Esta fase não é obrigatória, pois é destinada apenas aos docentes que, atualmente ou recentemente (últimos 3 anos), ofertaram cursos de extensão. Por cursos de extensão, compreende-se todo o conjunto de cursos gerenciados pela Escola de Extensão da Unicamp: extensão 30 horas, difusão, atualização, aperfeiçoamento, especialização técnica e universitária, a distância e inhouse). Portanto, se você ofertou estes cursos, pode responder esta parte do questionário.

**12) Que modalidade de cursos de extensão ofertado atualmente ou ofertei nos últimos 3 anos (é possível escolher mais de uma opção)?**

- Cursos de Extensão (30 horas-aula)
- Cursos de Especialização Técnica em Nível de 2º Grau
- Cursos de Atualização Universitária
- Cursos de Difusão
- Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento (modalidade extensão universitária)

**13) Os cursos que ofertou (ofertei) são (foram):**

	Sim	Não
Ministrados na Unicamp (no instituto ou faculdade do qual pertence ou em outra unidade acadêmica)		
Ministrados nas organizações interessadas (inhouse)		
Cursos à distância		

**14) Quantos cursos você possui sob sua responsabilidade (que submeteu) atualmente?**

(Pergunta de resposta aberta)

**15) Quantos cursos, aproximadamente, você já ofereceu ao longo de sua trajetória acadêmica?**

(Pergunta de resposta aberta)

**16) Como se dá a dinâmica de demanda e oferta de cursos?**

	Sim	Não
Ofereço cursos de extensão muito mais por conta de demandas diretas e explícitas provenientes dos segmentos sociais externos à Unicamp		
Ofereço cursos de extensão muito mais como resultado dos meus conhecimentos técnicos e científicos aliados a previsão de uma demanda potencial		



**17) As afirmações a seguir objetivam medir o grau de concordância e discordância:**

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Os cursos de extensão tem rebatimento importante nas atividades de ensino				
Os cursos de extensão tem rebatimento importante nas atividades de pesquisa				
Os cursos de extensão são integrados à outras atividades de extensão da Unicamp				
Os cursos de extensão são integrados à outras atividades de extensão da Unicamp				
Os cursos de extensão são importantes para formar profissionais que não tem acesso à graduação convencional				
Os cursos de extensão são importantes para a Unicamp porque dão visibilidade à Universidade				
Os cursos de extensão são importantes pois captam recursos externos e, assim, beneficiam a universidade				
A Unicamp, através dos cursos de extensão, compete com outras universidades e faculdades em um mercado de cursos de extensão e especialização (incluindo-se pós graduação lato sensu)				
A vantagem competitiva da Unicamp em relação a outras instituições que ofertam cursos é o baixo preço e a qualidade dos cursos oferecidos				
A cobrança pela oferta de cursos é justa, pois recompensa e remunera o trabalho docente extra				
A Unicamp deveria subsidiar integralmente a oferta de cursos de extensão e não permitir, assim, a cobrança pela oferta destes cursos				
Cobrar pela oferta de cursos é uma das portas de entrada da privatização da universidade				
A principal utilidade dos cursos é gerar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho				
A principal utilidade dos cursos está ligada à qualificação de profissionais liberais para melhor atuarem em diferentes áreas e organizações,				
A principal utilidade dos cursos é a difusão de conhecimentos científicos, artísticos e culturais à população e aos segmentos sociais				
A principal utilidade dos cursos é capacitar profissionais a atuar no setor público				

## Questionário enviado aos funcionários da extensão

### Título do Questionário

A relação entre a Unicamp e os segmentos sociais sob a perspectiva dos cursos de extensão: um estudo sobre as percepções dos funcionários da extensão

### Descrição e Instruções

Este questionário tem o objetivo de compreender que tipo de extensão mais se pratica nos institutos da Unicamp e identificar a concepção de extensão que os funcionários responsáveis pela administração da função extensão nos institutos têm sobre o tema. Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado intitulada “A relação entre a Unicamp e os segmentos sociais sob a perspectiva dos cursos de extensão”, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica do Instituto de Geociência da Unicamp. Dividimos as perguntas em três sessões, de acordo com nossos objetivos. A primeira é de identificação geral (mas não será pedido identificação pessoal como nome); a segunda busca compreender as práticas extensionistas dos institutos; e a terceira busca compreender a percepção dos funcionários da extensão sobre o tema. O tempo médio estimado de resposta é de 7 minutos.

### Termo de Aceite

Antes de começarmos às perguntas, precisamos do seu consentimento em relação à utilização destas informações. Vale esclarecer que, ao participar deste estudo, o(a) senhor(a) permitirá que os pesquisadores utilizem esses dados na pesquisa supracitada. A qualquer momento, o(a) senhor(a) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo ao respondente. Sempre que quiser poderá pedir mais informações. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, portanto, não tendo nenhum risco previsível. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. O questionário não identifica o respondente, nem seu IP, garantindo o anonimato. O senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 5.3 no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Vale citar também o Artigo 1 da Resolução Nº510, de 07 de Abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes: "Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados".

Pesquisador: Evandro Coggo Cristofolletti ( mestrando). Orientador: Profa. Dra. Milena Pavan Serafim - Faculdade de Ciências Aplicadas- Unicamp Rua: Pedro Zaccaria, 1300 Limeira/SP Caixa Postal: 1068 CEP: 13484-350 Telefone: 3701-6701 E-mail: [milena.serafim@fca.unicamp.br](mailto:milena.serafim@fca.unicamp.br)

AO CLICAR EM ACEITO, AUTORIZO A UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES QUE FORNECEREI NESTE QUESTIONÁRIO. É IMPORTANTE RESSALTAR QUE ESTE QUESTIONÁRIO É ANÔNIMO E, PORTANTO, NÃO IDENTIFICA O DOCENTE RESPONDENTE:

( ) Aceito fornecer estes dados para a pesquisa citada na introdução deste questionário

## Perguntas do Questionário

### Sessão 1: Identificação

#### 1) De qual área do conhecimento é o instituto onde você trabalha?

- Tecnológica
- Ciências Exatas
- Ciências Humanas e Sociais
- Ciências Aplicadas
- Colégio Técnico
- Biológicas

#### 2) Qual função administrativa ou cargo desempenha (pergunta não obrigatória)?

(Resposta aberta)

#### 3) Quanto tempo você trabalha na Unicamp?

- Menos de 1 ano
- Mais de 1 ano e menos do que 2 anos
- Mais do que 2 anos e menos do que 3 anos
- Mais do que 3 anos e menos do que 4 anos
- Mais do que 4 anos e menos do que 5 anos
- Mais do que 5 anos

### Sessão 2: Práticas de Extensão dos Institutos e Faculdades da Unicamp

#### 4) Quais as atividades de extensão praticadas atualmente no seu instituto (é possível escolher mais de uma opção)?

- Cursos de extensão (entendidos em sua totalidade: difusão, os cursos de especialização existentes, atualização, aperfeiçoamento e extensão 30 horas-aula)
- Consultorias à organizações diversas (empresas, governos, organizações não governamentais em geral, dentre outros)
- Convênios e contratos de parceria entre docentes da unidade e organizações NÃO UNIVERSITÁRIAS externas
- Atividades artísticas e culturais em geral (destinadas à comunidade externa e interna)
- Atividades esportivas (destinadas à comunidade externa e interna)
- Atividades assistências à população em geral (consultas, orientação e etc.)
- Assistência à comunidades rurais
- Participação em incubadoras tecnológicas de cooperativas populares
- Participação em incubadoras tecnológicas de cooperativas populares
- Realização de eventos e palestras destinadas à comunidades externas e a públicos não acadêmicos
- Participação em programas ou projetos de extensão comunitária em geral
- Desenvolvimento de inovações tecnológicas, patentes e propriedade intelectual
- Participação direta em movimentos sociais, sindicatos, partidos, dentre outros
- Prestação de Serviços em geral

**5) Adicione, neste espaço, atividades de extensão que não se enquadram nas alternativas da pergunta anterior (opcional)**

(resposta aberta)

**6) Na sua opinião, qual atividade de extensão predomina no seu instituto ou faculdade (listar até 3 das práticas elencadas na pergunta anterior ou a prática que adicionou no espaço)?**

(resposta aberta)

**7) No seu instituto/faculdade, há políticas institucionais de estímulo à extensão?**

- sim
- não
- não sei opinar

**8) Se há políticas, você participa da elaboração destas ações (pergunta não obrigatória)?**

- sim
- não
- não sei opinar

**9) Quais segmentos sociais, na sua opinião, mais se relacionam com seu instituto ou faculdade (é possível escolher mais de uma opção)?**

- Órgãos ou instâncias do Setor Público (incluindo-se escolas e professores do ensino básico)
- Organizações do Setor Privado
- Movimentos Sociais em geral (incluindo-se sindicatos, partidos, movimentos políticos, sociais, identitários, dentre outros)
- Demais organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (ONG, OS, OSCIP)
- Cooperativas ou Empreendimentos de Economia Solidária
- Comunidades em geral (bairros, comunidades ribeirinhas, indígenas e etc.)
- Público não universitário em geral (disperso e não organizado)
- Outros segmentos

**10) Sobre os cursos de extensão (difusão, cursos de especialização em geral, aperfeiçoamento, atualização, extensão 30 horas-aula), gostaríamos de saber seu grau de concordância com as afirmações a seguir:**

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Os cursos de extensão são importantes para formar profissionais que não tem acesso à graduação convencional.				
Os docentes oferecem cursos de extensão muito mais por conta de demandas diretas e explícitas provenientes dos segmentos sociais externos à Unicamp.				
Na dinâmica de oferta e demanda de cursos de extensão, a oferta é mais importante do que a demanda.				
Os cursos de extensão são integrados às atividades de ensino convencional dos docentes.				
Os cursos de extensão são importantes para a Unicamp porque dão visibilidade à Universidade.				
Os cursos de extensão são importantes pois captam recursos externos e, assim, beneficiam a universidade.				
A Unicamp, através dos cursos de extensão, compete com outras universidades e faculdades em um mercado de cursos de extensão e especialização (incluindo-se pós graduação lato sensu).				
A vantagem competitiva da Unicamp em relação a outras instituições que ofertam cursos de extensão é o baixo preço e a qualidade dos cursos oferecidos.				
Os cursos de extensão são integrados às atividades de pesquisa dos docentes.				
Os docentes oferecem cursos de extensão muito mais como resultado dos conhecimentos técnicos e científicos aliados a uma previsão de uma demanda potencial.				
A Unicamp não deveria permitir a cobrança pela oferta de cursos, subsidiando os custos dos cursos integralmente.				
Os cursos são importantes ferramentas para formar profissionais liberais melhores capacitados.				
Os cursos são importantes para qualificar profissionais a desempenhar melhor sua função no mercado de trabalho.				
A cobrança pela oferta de cursos é justa, pois recompensa e remunera o trabalho docente.				
Os cursos são importantes ferramentas para qualificar profissionais para o setor público.				
Os cursos de extensão são integrados à outras atividades de extensão da Unicamp (programas, projetos).				

**11) Na sua opinião, porque os docentes ofertam cursos de extensão (resposta não obrigatória)?**

(resposta aberta)

**Sessão 3: Percepção dos funcionários sobre extensão**

**12) Na sua opinião, o conhecimento científico e acadêmico deveria:**

- Ser difundido e divulgado à população e aos segmentos sociais de forma a colocá-la em contato com os avanços e descobertas científicas
- Fornecer as bases para se realizar inovações tecnológicas através de transferências de conhecimento entre universidade-empresa
- Ser construído através de interação dialógica entre a universidade, movimentos sociais e comunidade com vistas à resolver ou atenuar os problemas sociais
- Permitir que docentes e pesquisadores forneçam assistência à população através da aplicação de sua especialidade e expertise
- Permitir que pesquisadores e docentes prestem serviços à empresas e a governos
- Outros

**13) Em relação à extensão, qual o grau de concordância com as afirmações a seguir?**

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
A extensão universitária possui recursos suficientes.				
Não há clareza, tanto para funcionários como docentes, do que seja extensão universitária.				
A Universidade deveria, prioritariamente, desenvolver pesquisas conectadas aos problemas das empresas e do desenvolvimento econômico.				
A extensão universitária é valorizada perante as outras atividades acadêmicas.				
A falta de clareza e debates sobre o que é extensão universitária dificulta a realização de atividades extensionistas.				
A extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e empresa.				
extensão universitária carece de recursos se comparada ao ensino e à pesquisa.				
A integração administrativa entre ensino, pesquisa e extensão é fraca.				
A universidade deveria, prioritariamente, desenvolver atividades conectadas à movimentos sociais e a comunidades.				
A extensão, de preferência, não deveria consumir recursos públicos e, assim, ser autofinanciada.				
A extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e governo.				
A extensão deveria ser financiada integralmente com recursos públicos.				
A extensão, de fato, deveria ser valorizada tanto quanto o ensino e a pesquisa.				
falta de recursos à extensão universitária dificulta a realização de atividades de extensão.				

## APÊNDICE C – GRAU DE CONCORDÂNCIA DOS DOCENTES EM RELAÇÃO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POR ÁREA DO CONHECIMENTO

**Tabela 1**

Afirmção	Grau de Concordância	Número de Assinalações, por área do conhecimento e por grau de concordância (porcentagem relativa à proporção de docentes de cada área do conhecimento)					
		Tecnologia	Humanas	Biológicas	Exatas	Ciênc. Aplicadas	Col. Técnicos
1-Realizar pesquisa científica básica ou aplicada desinteressada deveria ser a principal preocupação de um pesquisador/docente universitário	Discordo + Discordo Totalmente	12 docentes (63,1%)	12 docentes (66,6%)	8 docentes (65,1%)	3 docentes (33,3%)	6 docentes (66,6%)	1 docente (33,3%)
	Concordo + Concordo Totalmente	7 docentes (36,9%)	6 docentes (33,3%)	6 docentes (34,9%)	6 docentes (66,6%)	3 docentes (33,3%)	2 docentes (66,6%)
2-A extensão universitária deveria ser considerada uma atividade secundária se comparada a pesquisa e a docência	Discordo + Discordo Totalmente	17 docentes (89,5%)	14 docentes (77,8%)	13 docentes (92,8%)	4 docentes (44,5%)	9 docentes (100%)	1 docente (33,3%)
	Concordo + Concordo Totalmente	2 docentes (10,5%)	4 docentes (22,2%)	1 docente (7,2%)	5 docentes (55,5%)	0 docente (0%)	2 docentes (66,6%)
3-A extensão universitária deveria receber os mesmos recursos e incentivos institucionais do que o ensino e pesquisa	Discordo + Discordo Totalmente	10 docentes (52,6%)	4 docentes (22,2%)	2 docentes (14,3%)	4 docentes (44,5%)	3 docentes (33,3%)	1 docente (33,3%)
	Concordo + Concordo Totalmente	9 docentes (47,4%)	14 docentes (77,8%)	12 docentes (85,7%)	5 docentes (55,5%)	6 docentes (66,6%)	2 docentes (66,6%)
4-A extensão universitária deveria ser totalmente incorporada nas atividades de pesquisa e ensino	Discordo + Discordo Totalmente	9 docentes (47,4%)	3 docentes (16,6%)	2 docentes (14,3%)	3 docentes (33,3%)	2 docentes (22,2%)	1 docente (33,3%)
	Concordo + Concordo Totalmente	10 docentes (52,6%)	15 docentes (83,4%)	12 docentes (85,7%)	6 docentes (66,6%)	7 docentes (77,8%)	2 docentes (66,6%)
5-A maioria das pesquisas deveriam incorporar atividades de extensão em todo processo de desenvolvimento e execução	Discordo + Discordo Totalmente	6 docentes (31,6%)	9 docentes (50%)	1 docente (7,2%)	4 docentes (44,5%)	3 docentes (33,3%)	2 docentes (66,6%)
	Concordo + Concordo Totalmente	13 docentes (68,4)	9 docentes (50%)	13 docentes (92,8%)	5 docentes (55,5%)	6 docentes (66,6%)	1 docente (33,3%)



Tabela 2

Afirmção	Grau de Concordância	Número de Assinalações, por área do conhecimento e por grau de concordância (porcentagem relativa à proporção de docentes de cada área do conhecimento)					
		Tecnologia	Humanas	Biológicas	Exatas	Ciênc. Aplicadas	Col. Técnicos
6-A Universidade deveria, prioritariamente, desenvolver pesquisas conectadas aos problemas das empresas e do desenvolvimento econômico	Discordo Totalmente	9 docentes (47,4%)	14 docentes (77,8%)	7 docentes (50%)	5 docentes (55,5%)	3 docentes (33,3%)	0 docente (0%)
	Concordo Totalmente	10 docentes (52,6%)	4 docentes (22,2%)	7 docentes (50%)	4 docentes (44,5%)	6 docentes (66,6%)	3 docentes (100%)
7-A extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e empresa	Discordo Totalmente	1 docente (5,2%)	8 docentes (44,5%)	4 docentes (28,6%)	0 docente (0%)	2 docentes (22,2%)	0 docente (0%)
	Concordo Totalmente	18 docentes (94,8%)	10 docentes (55,5%)	10 docentes (71,4%)	9 docentes (100%)	7 docentes (77,8%)	3 docentes (100%)
8-A universidade deveria, prioritariamente, desenvolver atividades conectadas a movimentos sociais e a comunidades	Discordo Totalmente	14 docentes (73,7%)	8 docentes (44,5%)	10 docentes (71,4%)	7 docentes (77,8%)	3 docentes (33,3%)	1 docente (33,3%)
	Concordo Totalmente	5 docentes (26,3%)	10 docentes (55,5%)	4 docentes (28,6%)	2 docentes (22,2%)	6 docentes (66,6%)	2 docentes (66,6%)
9-A extensão deveria ser uma função que fortalecesse os vínculos entre universidade e governo	Discordo Totalmente	4 docentes (21%)	7 docentes (38,9%)	2 docentes (14,3%)	1 docente (11,1%)	0 docente (0%)	1 docente (33,3%)
	Concordo Totalmente	15 docentes (79%)	11 docentes (61,1%)	12 docentes (85,7%)	8 docentes (88,9%)	9 docentes (100%)	2 docentes (66,6%)

Tabela 3

Afirmção	Grau de Concordância	Número de Assinalações, por área do conhecimento e por grau de concordância (porcentagem relativa à proporção de docentes de cada área do conhecimento)					
		Tecnologia	Humanas	Biológicas	Exatas	Ciênc. Aplicadas	Col. Técnicos
10-A extensão universitária deveria ser predominantemente autofinanciada e voltada à captação de recursos externos	Discordo + Discordo Totalmente	9 docentes (47,4%)	14 docentes (77,8%)	10 docentes (71,4%)	5 docentes (55,5%)	7 docentes (77,8%)	0 docente (0%)
	Concordo + Concordo Totalmente	10 docentes (52,6%)	4 docentes (22,2%)	4 docentes (28,6%)	4 docentes (44,5%)	2 docentes (22,2%)	3 docentes (100%)
11-A extensão universitária deveria ser financiada integralmente com recursos públicos	Discordo + Discordo Totalmente	18 docentes (94,8%)	10 docentes (55,5%)	9 docentes (64,3%)	9 docentes (100%)	8 docentes (88,9%)	3 docentes (100%)
	Concordo + Concordo Totalmente	1 docente (5,2%)	8 docentes (44,5%)	5 docentes (35,7%)	0 docente (0%)	1 docente (11,1%)	0 docente (0%)

**APÊNDICE D – QUANTIDADE DE CURSOS DE EXTENSÃO OFERTADOS PELOS  
DOCENTES EM SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

<b>Quantidade de Cursos</b>	<b>Número de Docentes</b>
0 curso	1 docente
1 curso	8 docentes
2 cursos	10 docentes
3 cursos	5 docentes
4 cursos	4 docentes
5 cursos	4 docentes
6 cursos	1 docente
8 cursos	4 docentes
10 cursos	3 docentes
11 cursos	1 docente
13 cursos	1 docente
18 cursos	1 docente
20 cursos	3 docentes
40 cursos	1 docente
54 cursos	1 docente
70 cursos	1 docente
80 cursos	1 docente
100 cursos	1 docente
120 cursos	1 docente
Mais que 5 cursos*	1 docente
Mais que 10 cursos	3 docentes
Mais que 20 cursos	1 docente
Mais que 30 cursos	2 docentes

\*as respostas “mais que X cursos” foram literalmente extraídas da redação dos respondentes