

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CSA
Programa de Pós-Graduação em Administração – PPA
Área de Concentração: Estudos Organizacionais e Sociedade

FERNANDA NOVAES CHIAPPIN VIZONI

**O ACOLHIMENTO DOS PROBLEMAS PÚBLICOS LOCAIS PELOS
PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DO CAMPUS AVANÇADO EM
JANDAIA DO SUL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Maringá, PR

2021

FERNANDA NOVAES CHIAPPIN VIZONI

**O ACOLHIMENTO DOS PROBLEMAS PÚBLICOS LOCAIS PELOS
PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DO CAMPUS AVANÇADO EM
JANDAIA DO SUL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa Estudos Organizacionais e Sociedade.

Orientador: Professor Dr. William Antonio Borges

MARINGÁ, PR

2021

Dados Internacionais de Catalogação-em-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

V854e

Vizoni, Fernanda Novaes Chiappin

O acolhimento dos problemas públicos locais pelos projetos de extensão universitária do campus avançado em Jandaia do Sul da Universidade Federal do Paraná / Fernanda Novaes Chiappin Vizoni. -- Maringá, PR, 2021.
148 f. figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. William Antonio Borges.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2021.

1. Extensão universitária. 2. Políticas públicas. 3. Problemas públicos locais. 4. Políticas públicas. I. Borges, William Antonio, orient. II. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 23.ed. 858.1

AGRADECIMENTOS

Dedico os meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que me ajudaram durante meus estudos e trabalho. Agradeço a força universal, a qual eu chamo de Deus, pela oportunidade de estar presente nas aulas, pela oportunidade de conhecer pessoas incríveis durante o curso e durante as entrevistas para essa dissertação. Além de agradecer pela vida e pela saúde que tive para que eu conseguisse executar todas as atividades necessárias para a conclusão dessa dissertação. Agradeço por todo aprendizado e conhecimento adquirido durante esse processo, isso foi imensamente importante para minha evolução como pessoa, como cidadã, como servidora pública e profissional. Agradeço aos meus pais Maria e Gerson, que apesar de todos os obstáculos que a vida pode nos colocar, nunca deixaram de me oferecer condições para continuar meus estudos. Agradeço aos meus irmãos Fausto e Maria Eduarda, que sempre estiveram ao meu lado, me dando todo apoio, torcendo e vibrando a cada conquista. Agradeço também ao meu marido André, que sempre esteve ao meu lado, que me ajudou em questões práticas para a conclusão desse trabalho, e que me faz acreditar, todos os dias, que o importante na vida é tentar fazer tudo o que queremos mesmo que o resultado não seja o que desejamos, para chegarmos ao fim dela sem arrependimentos. Além de me divertir com sua alegria contagiante. Agradeço ao meu Orientador William Antonio Borges, que com uma generosidade imensa me acolheu durante esse período, me permitiu estudar o tema que escolhi e me mostrou durante suas aulas visões de mundo tão diferentes com uma tolerância e empatia sem igual, com certeza suas aulas ajudaram a me tornar uma pessoa melhor. Eu agradeço a todos os meus colegas no *Campus Avançado* em Jandaia do Sul da Universidade Federal do Paraná, pela enorme ajuda, disposição e liberdade que me deram para realizar meus estudos e minha dissertação, a ajuda que obtive durante todo o processo de todos os servidores do *campus*, foi essencial para que eu chegasse até aqui. E por último eu agradeço a todos que participaram das entrevistas para essa pesquisa, a educação e a simpatia que os entrevistados me passaram foi o combustível que eu precisava para concluir essa dissertação.

Gratidão a todos e a tudo.

RESUMO

VIZONI, Fernanda Novaes Chiappin. **O acolhimento dos problemas públicos locais pelos projetos de extensão universitária do *Campus Avançado* em Jandaia do Sul da Universidade Federal do Paraná**. 2021.148f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

A capacidade de inserção e de construção de identidade das instituições universitárias potencializa o poder que estas organizações possuem para influir no processo de desenvolvimento social, político, econômico e cultural da região em que se localizam. Com o REUNI as Universidades Federais puderam instalar novos *campi* no interior do Brasil e isso trouxe novas perspectivas de crescimento a essas regiões, expandindo também a responsabilidade das universidades em relação às diversas formas de desenvolvimento que vão muito além das econômicas e financeiras. O engajamento das universidades com as comunidades locais pode ser um instrumento frutífero de transformação social e, nesse sentido a extensão universitária ganha um significado especial por envolver uma vasta área de prestação de serviços tendo a sociedade em geral como beneficiária. A extensão pode figurar como coadjuvante nas políticas públicas governamentais direcionadas às áreas de educação básica, saúde pública e trabalho. Para isso se faz necessário construir uma inteligibilidade de como a extensão universitária acolhe os problemas públicos locais, sendo esse o objetivo deste trabalho. Para alcançá-lo foram escolhidos três projetos de extensão universitária do *Campus Avançado* de Jandaia do Sul da Universidade Federal do Paraná (UFPR), fruto da adesão da UFPR ao REUNI. Utilizando-se da análise de conteúdo para trabalhar com os dados coletados por meio de entrevistas e documentos, percebemos o quão necessário se faz ter uma boa identificação dos problemas e como a atuação da universidade, seus docentes e acadêmicos, em estudos preliminares é importante para uma melhor formulação de políticas públicas locais. Compreendemos que a construção de uma agenda de políticas públicas institucional que perpassa e auxilie na organização da produção de atividades e projetos do *campus* pode ser estratégica, tanto para a construção de sua legitimidade na localidade onde se encontra, como para a defesa de sua autonomia. Porém, também vimos que a burocracia do sistema, as diversas resoluções e normativas, e a própria formação do docente devem ser levados em consideração e debatidos para serem condizentes com as diversas solicitações feitas pela sociedade à universidade.

Palavras chaves: Extensão universitária. Políticas públicas. Problemas públicos locais.

ABSTRACT

VIZONI, Fernanda Novaes Chiappin. **The embracing of local public problems by university extension projects at the *Campus Avançado de Jandaia do Sul* of the Federal University of Paraná.** 2021.148f. Master Thesis (Master Degree in Management) - Center for Applied Social Sciences, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

The insertion ability and identity construction of the university institutions enhance these organizations' influence on processes of social, political, economic, and cultural development of the region in which they are located. With REUNI, Federal Universities were able to install new *campi* in Brazil's countryside bringing new prospects for progress to these regions. REUNI also expanded the universities' responsibility concerning various forms of development that go beyond economic and financial perspectives. The universities' engagement with local communities can be a fruitful instrument for social transformation. University extension activities gain a special meaning when involving a wide area of service provision with the society, which is, in general, a recipient of these activities. These extension activities could figure as supporting services in the government public policies directed to specific areas such as basic education, public health, and employment. For that, it is necessary to build intelligibility of how university extension activities embrace local public problems, which is the aim of this work. In order to achieve this, we choose three university extension projects from the Advanced *Campus* in Jandaia do Sul of the Federal University of Paraná (UFPR). We used the content analysis method to analyze data collected through interviews and documents. Based on the literature about public policies, especially regarding the problem of identification and agenda formation, we hope that we could contribute to the construction of new ways of thinking and acting about the Brazilian universities' extension activities and their contributions in its searching for solutions to local public problems.

Keywords: Local public problems. Public policy. University Extension.

ÍNDICE DE FIGURAS

<u>Figura 1.</u> Roteiro de questões aplicado nas diferentes categorias de participantes dos projetos de extensão universitária da UFPR analisados neste estudo	59
<u>Figura 2.</u> Categorias consideradas na distribuição do conteúdo das entrevistas para entendimento do acolhimento dos problemas públicos pelos projetos de extensão universitária analisados	63
<u>Figura 3.</u> Fluxograma dos programas e projetos de extensão no SIGA Extensão	79

ÍNDICE DE TABELAS

<u>Tabela 1- Fluxo de questões norteadoras da separação dos dados obtidos na fase 1 (pré-análise) da análise de conteúdo das entrevistas com docentes, participantes e sociedade civil</u>	62
<u>Tabela 2 – Projetos selecionados neste estudo e suas principais características</u>	64
<u>Tabela 3 – Organização dos grupos a serem enquadradas as propostas a serem submetidas ao edital 02/2020 da UFPR</u>	70
<u>Tabela 4 – Lista de revistas acadêmicas em extensão no Brasil (atualizada em 2017)*</u>	81
<u>Tabela 5 – Pontuação por produção na área do conhecimento segundo a Resolução 70/16 CEPE.</u>	84
<u>Tabela 6 – Pontuação em atividades de orientação de alunos para progressão de carreira docente na UFPR segundo a Resolução 10/14 CEPE</u>	85
<u>Tabela 7 – Pontuação em atividades de extensão universitária para progressão de carreira docente na UFPR segundo a Resolução 10/14 CEPE</u>	85
<u>Tabela 8 – Pontuação em atividades de pesquisa para progressão de carreira docente na UFPR segundo a Resolução 10/14 CEPE</u>	86
<u>Tabela 9 – Sistematização do acolhimento de problemas públicos locais pelos projetos estudados neste trabalho.</u>	97

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	13
2.1 A Universidade Pública no Brasil	13
2.1.1 <i>O programa REUNI</i>	20
2.1.2 <i>A universidade no contexto do desenvolvimento</i>	23
2.2 Extensão Universitária.....	26
2.2.1 <i>Ensino-Pesquisa-Extensão</i>	33
2.2.2 <i>Método Paulo Freire no contexto da Extensão Universitária</i>	38
2.3 Políticas Públicas.....	40
2.3.1 <i>Percepção e identificação do problema e o processo de agenda-setting</i>	44
2.3.2 <i>Análise de políticas públicas</i>	49
2.4 A extensão universitária e suas contribuições ao acolher os problemas públicos locais	50
2.4.1 <i>Participação</i>	54
3. METODOLOGIA.....	58
3.1 Descrição/ Caracterização – UFPR-Campus	65
4. CONSTRUINDO UMA INTELIGIBILIDADE	69
4.1 Viabilização	69
4.2 Benefícios/Motivos.....	84
4.3 Compatibilização – Problemas Públicos/Acolhimento Pelos Projetos.....	90
4.4. De uma síntese há uma análise crítica	101
5. CONCLUSÃO.....	107
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	122
Anexo A – Proposta de Projeto de extensão do projeto “Práticas Ambientais Sustentáveis”	1
Anexo B – Proposta de Projeto de extensão do projeto “Mais Merenda e Menos Desperdício”	3
Anexo C – Proposta de Projeto de extensão do projeto “Ágora – UFPR/Jandaia do Sul”	12
Anexo D – Parecer da Comissão de Ética para desenvolvimento do projeto de pesquisa	18
Anexo E – Autorização do desenvolvimento da pesquisa no campus de Jandaia do Sul	22

1. INTRODUÇÃO

Em abril de 2013, o Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná (Coun) aprovou a criação do *Campus* Avançado de Jandaia do Sul. Localizada no norte paranaense, a cidade tem uma população estimada em 21.176 mil habitantes (IBGE, 2020), mas a criação do *campus* teve como objetivo atender aproximadamente 341 mil habitantes dos 26 municípios que compõem o Vale do Ivaí, região a qual Jandaia do Sul pertence. A criação do *campus* fez parte da segunda fase do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ao qual a Universidade Federal do Paraná (UFPR) aderiu em 2007 (APUFPR, 2015).

O REUNI, instituído pelo decreto número 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e reconhece como papel estratégico das universidades federais o desenvolvimento econômico e social do país. Em sua constituição, o programa estabeleceu como principais objetivos: garantir às universidades federais condições necessárias para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, pós-graduação, a educação básica, a educação profissional e tecnológica, otimizando e aproveitando dos recursos humanos e da infraestrutura das universidades federais (BRASIL, 2007).

O *Campus* Avançado de Jandaia do Sul foi implantado em fevereiro de 2014 e funciona provisoriamente em um prédio da Faculdade de Jandaia do Sul (FAFIJAN), uma instituição particular mantida pela fundação Educacional Jandaia do Sul, pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, até que o *campus* da UFPR seja construído em um terreno que foi doado pela Prefeitura de Jandaia do Sul. Dessa forma, hoje, a cidade de Jandaia do Sul conta com essas duas instituições de ensino superior de cursos presenciais (UFPR/JA, 2019).

Atualmente, o *campus* oferta anualmente 250 vagas divididas em cinco cursos de graduação: Engenharia Agrícola (50), Engenharia de Alimentos (50), Engenharia de Produção (50), Licenciatura em Ciências Exatas (50) e Licenciatura em Computação (50), e possui por volta de 90 servidores, entre docentes e técnicos (UFPR/JA, 2019).

Em seus quase 7 anos de existência o Campus Avançado de Jandaia do Sul produziu 23 projetos de extensão, dos quais 3 deles serão objetos dessa pesquisa, nas áreas temáticas de educação, meio ambiente e de produção e tecnologia. Esses projetos tiveram como público alvo não só a comunidade interna do *campus*, mas também a comunidade externa, a população da

cidade de Jandaia do Sul e de seu entorno.

Ao instalar novas universidades federais e novos *campi* no interior do Brasil, o REUNI trouxe novas perspectivas de crescimento a esses locais; em outras palavras, ao expandir a educação pública superior para outras localidades, o REUNI expandiu também a responsabilidade das universidades em relação às diversas formas de desenvolvimento (OLIVEIRA JUNIOR, 2014). De acordo com Dias Sobrinho (2013), é preciso entender que essas perspectivas em relação à educação superior vão muito além das econômicas e financeiras; é necessário buscar a convergência com o fator social e o papel social das universidades. Como perceberemos no decorrer deste trabalho este papel fica muito claro no exercício da extensão universitária.

O engajamento social é o modo de envolver os recursos intelectuais, humanos e físicos da universidade no serviço à comunidade (MORA; SERRA; VIEIRA, 2018). As universidades são constituídas por grandes grupos – pessoas criativas, competentes e inteligentes numa comunidade acadêmica – que poderiam contribuir com a comunidade local, mas também nacional e internacionalmente, para a solução de problemas e o desenvolvimento em escala maciça. Porém, o impacto das atividades de engajamento social é de difícil rastreamento e medição dentro das universidades, levando-se em consideração a variedade de atividades que podem ser desenvolvidas. Algumas delas são inseridas nas atividades de educação continuada e de transferência de tecnologia, tornando-se quase impossível ter dados que possam ser registrados pela administração da universidade.

Entretanto, de acordo com Mora, Serra e Vieira (2018), dentre os impactos positivos advindos das atividades de engajamento social, estão: o aumento da qualidade de vida da comunidade (saúde, infraestrutura, educação); a melhoria do capital humano e social das comunidades; o aperfeiçoamento das competências profissionais; a preservação de culturas e tradições e; em geral, os benefícios sociais, econômicos, culturais e ambientais. Do lado das universidades, as atividades de engajamento social são benéficas por diversas razões: a capacidade de ajudar a comunidade; o estabelecimento de vínculos permanentes com os cidadãos; a realização de atividades voltadas para o bem público; a convicção do desenvolvimento de competências, tais como o trabalho em equipe, as habilidades de comunicação, a reflexão crítica e a liderança.

Porém, conforme Chauí (2003), universidade é uma instituição reprodutora dos conflitos e dos modos de pensar da sociedade, ou seja, encontramos nela as tendências políticas da sociedade. As universidades muitas vezes, utilizam do discurso científico para desclassificar

saberes não científicos, produzindo relações de poder que contribuem para a hierarquização dos saberes, validando os seus e subalternizando outros (SOUZA; NAKASHIMA; RAMOS JÚNIOR, 2019).

Boaventura de Sousa Santos, em 1994, já destacava o modelo disciplinador das universidades, descontextualizado das necessidades da sociedade, e defendia uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública. Para ele, a universidade necessita reconquistar sua legitimidade no apoio solidário na resolução de problemas de exclusão e discriminação social, de tal modo que se dê voz a grupos excluídos e discriminados. Nesse sentido, Santos (2004) afirma que a extensão universitária tem um significado especial, já que envolve uma vasta área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária.

Conforme o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX (2012), a Extensão Universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade. Enquanto instâncias produtoras do conhecimento, as universidades devem ser capazes de oferecer aos governos e à sociedade as tecnologias, teorias e processos, assim como os profissionais capazes de propulsionar o desenvolvimento (FORPROEX, 2012). Para que esse desenvolvimento não se restrinja à esfera econômica, seja sustentável e tenha um caráter ético, é preciso que esses ‘produtos’ estejam afinados com os valores e interesses sociais. Dessa forma sem a interação dialógica, permitida pelas atividades extensionistas, a universidade corre o risco de ficar isolada e descolada dos problemas sociais mais prementes (FORPROEX, 2012).

A Extensão Universitária apresenta, portanto, potencialidades não apenas de sensibilizar estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo para os problemas sociais, mas enquanto atividade produtora de conhecimento, ela também melhora a capacidade técnica e teórica desses atores, tornando-os, mais capazes de oferecer subsídios aos governos na elaboração das políticas públicas e mais bem equipados para desenhar essas políticas, assim como para implementá-las e avaliá-las (FORPROEX, 2012). Além disso, a articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas, sob a forma de participação direta ou indireta em sua formulação e implementação, apresenta potencial de contribuição para a superação da fragmentação, setorialização, desarticulação e superposição de programas e projetos sociais (FORPROEX, 2012).

Segundo Oliveira e Rocha (2010), por sua natureza difusa, a extensão universitária pode figurar como coadjuvante nas políticas públicas governamentais direcionadas às áreas de educação básica, saúde pública, trabalho, emprego e renda, dentre outras. Os mesmos autores afirmam que a universidade pública deve ser ativa no debate sobre políticas públicas, propondo e discutindo ideias capazes de contribuir com o desenvolvimento social em todos os níveis de governos (OLIVEIRA; ROCHA, 2010). No mesmo entendimento, Pereira (2013) afirma que a participação das universidades em programas de políticas públicas assume significado especial para o desenvolvimento geral da nação. A universidade contribui para o aumento da consciência crítica da população e fortalece seu poder de reivindicação provocando a não marginalização do povo em assuntos que interessam a todos, mas que são decididos por poucos. Dessa forma, ao colaborar na formulação das políticas públicas, a universidade poderá contribuir com uma melhoria na qualidade de vida e um aumento da justiça social em nosso país.

Para Paulo Freire (1983), a educação é acima de tudo comunicação, diálogo, um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Para isso, a extensão universitária não deve priorizar apenas a extensão do conhecimento técnico para a comunidade local, mas também a troca de saberes, conhecendo a cultura, os costumes e as dificuldades locais. A extensão é um processo de comunicação com a sociedade, e o diálogo se torna o caminho fundamental para fortalecer a parceria universidade-sociedade (RIOS, 2017).

Segundo Santos (2004), a universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social, na degradação ambiental e na defesa da diversidade cultural.

Com essa reflexão, o objetivo desse trabalho é construir uma inteligibilidade sobre o acolhimento dos problemas públicos vivenciados pela população local, pelos projetos de extensão universitária do *Campus* Avançado de Jandaia do Sul da Universidade Federal do Paraná. O *campus* foi escolhido como local de pesquisa por possuir o perfil de cidade pequena do interior, com menos de 25 mil habitantes e por interesse pessoal, já que a pesquisadora dessa dissertação faz parte da equipe de servidores concursados da instituição, no cargo de Administradora sendo atualmente lotada nesse *câmpus*.

Para o alcance desse objetivo se faz necessário conhecer o processo de criação e construção dos projetos de extensão no *Campus* Avançado em Jandaia do Sul. É necessário compreender como os problemas públicos se estabelecem em relação a esses projetos e analisar

como os projetos de extensão propõem o acolhimento, ou não, desses problemas. Para isso precisamos conhecer e levar em consideração como as atividades desses projetos se encontram implementadas, bem como a sua condição de viabilização.

Para essa análise é necessário entender a história e a construção da Universidade Pública no Brasil, assim como a sua interiorização, assimilar o seu papel no contexto do desenvolvimento local e compreender a importância e o papel da Extensão Universitária. Para embasar a discussão desse trabalho abordaremos o processo de políticas públicas, principalmente o que se refere à formação de agenda de políticas públicas, o que nos dará fundamentos para a análise desse tema.

Justifica-se a importância desse trabalho, pois, conforme Goulart e Vieira (2008), a complexidade da instituição universitária oferece vasto horizonte de pesquisa, sua centralidade no universo social, concomitantemente ao questionamento de sua eficácia e pertinência sociocultural, seu *modus operandi*, sua perenidade e seu permanente estado de crise, são desafios instigantes para os estudos organizacionais.

Para Goulart, Vieira e Carvalho (2005), o enraizamento da instituição universitária na sociedade é significativamente marcado por sua história, determinando um papel fundamental dessas organizações no ambiente social que influencia e pelo qual é também influenciada. Pode-se inferir, portanto, a capacidade de inserção e de construção de identidade dessas organizações, bem como sua potencialidade de influir no processo de desenvolvimento social, político, econômico e cultural dos países, isso porque, em tese, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção da nacionalidade, impulsionam sua conexão com o mundo, uma vez que seu objeto central é a produção do conhecimento e este é, inerentemente, universal.

Atualmente no Brasil na área de conhecimento da Administração há poucas pesquisas que englobem a extensão universitária, principalmente com foco no acolhimento dos problemas públicos. Ao realizar uma busca por assunto no portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), chegamos a 431 publicações que englobam extensão universitária e políticas públicas, no período de 2015 a 2020, porém, percebemos que a maioria dessas pesquisas são publicadas em periódicos específicos da área de extensão universitária ou de educação.

Dessa forma, nosso estudo, inserido na área de Administração, pode contribuir para a construção de novas formas de pensar e agir das atividades nas universidades brasileiras e na busca de soluções para problemas complexos e relevantes da sociedade, principalmente das

comunidades das regiões em que os *campi* universitários estão inseridos. Além disso, também contribui para os estudos organizacionais e de sociedade, já que as universidades são organizações que influenciam e são influenciadas pelo ambiente social.

Para atingir os objetivos, o estudo parte de um breve histórico da universidade pública no Brasil no Capítulo 2. Na sequência, no item 2.1.1, o presente trabalho versa sobre o programa REUNI que foi responsável pelo processo de interiorização das universidades federais e, no seguinte item, trata do papel da universidade no contexto de desenvolvimento. No título 2.2 é abordado o tema central da dissertação: a extensão universitária, destacando a influência do método de Paulo Freire. A partir do item 2.3, o foco se estabelece no campo de políticas públicas, com a discussão sobre problemas públicos e a formulação da *agenda-setting*, bem como sobre a *policy analysis*, que será a base para a nossa análise de dados. No item 2.4, a leitura se volta para a extensão universitária como uma prática de acolhimento dos problemas públicos, além de problematizar o quanto é fundamental haver participação da sociedade no processo de concepção da extensão universitária. No Capítulo 3, *Metodologia* estão descritos os procedimentos de coleta e a análise de dados, assim como uma breve descrição do objeto de estudo. No Capítulo 4, está a descrição da análise dos dados coletados, onde incluímos alguns dizeres dos entrevistados para ilustrarmos as percepções retiradas das entrevistas, e concluímos, no Capítulo 5, com a nossa reflexão e perspectivas futuras sobre o tema.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A atividade de extensão universitária, junto do ensino e da pesquisa, faz parte da tríade que move a Universidade Pública Brasileira, e por isso é de suma importância conhecer um pouco da história da universidade no Brasil para melhor compreensão de como se estabeleceu a extensão universitária.

2.1 A Universidade Pública no Brasil

Com o desenvolvimento das técnicas agrícolas e o relaxamento das obrigações senhoriais, os homens do campo estavam mais disponíveis e eram atraídos pelas cidades em desenvolvimento, que acenavam com novas perspectivas sociais, econômicas e políticas. Assim, no século XI surgiram as primeiras corporações de ofício, designadas de "*universitas*", nas quais já havia um modelo de ensino profissional. Assim as corporações de ofício foram os embriões das universidades na Idade Média (SOUZA, 1996).

Essas "*universitas*" eram constituídas por sábios e estudantes que deveriam administrar e perpetuar o conhecimento, reunidos com vontade e desejo de apreender os saberes - os Estudos Gerais. Sendo assim, a ideia de universidade deu ênfase à conservação e transmissão dos conhecimentos mais do que ao seu progresso, bem como à universalidade do saber mais do que à sua especialização e mais autonomia da instituição do que ao espírito de serviço para com a sociedade (DRÉZE; DEBELLE, 1983 *apud* ABAD, 2015).

Analisando as origens das universidades na Idade Média, dois fatos históricos se destacam: o primeiro diz respeito ao conflito político entre os poderes laico e eclesiástico, o segundo liga-se à disseminação do pensamento aristotélico no Ocidente (OLIVEIRA, 2007). Contudo, a disputa pelo poder entre a realeza e o papado, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciou sobremaneira o surgimento das universidades. No início do século XIII, o papa e os príncipes encaravam essas instituições como importantes pontos de apoio político e cultural. Em função disso, editaram leis e bulas com o objetivo de instituí-las, protegê-las e nelas intervir, tanto no ensino como nas relações entre estudantes e mestres e entre estes e a comunidade. As principais universidades do século XIII, Paris e Bolonha, foram criadas por essas autoridades, papais e principescas (OLIVEIRA, 2007).

Embora os registros históricos sejam imprecisos, a data mais aceita para a criação da Universidade de Bolonha, no norte da Itália, é do final do século XI, em 1088. Pouco depois, no século XII, foi fundada a Universidade de Paris e esses dois estabelecimentos deram, então, a largada para o surgimento de inúmeros outros na Europa. Estabelecimentos que dependiam do aval do clero ou do governo para funcionar e dedicavam-se ao ensino das leis, da medicina, da astronomia e da lógica (SOUZA, 2006).

Segundo Francisco de Paula Leite Pinto (1968), o papel social dos Estudos Gerais foi fundamental para a instituição de normas de direito que não existiam, permitindo a criação de novas classes culturais e elevando a níveis superiores aqueles que pelos estudos adquiriam saberes. Porém, nos séculos XVI e XVII, as instituições não acompanharam o ritmo dos acontecimentos históricos do renascimento e, no século XVIII, durante o Iluminismo, as instituições entraram em profunda crise, sofrendo reformas radicais. Foi nesse período que as dúvidas do que estava fixado nos textos estudados surgiram e promoveram assim a função investigativa da universidade (PINTO, 1968 *apud* ABAD, 2015).

Portanto, até meados do século XVIII, as universidades funcionavam apenas como transmissores do conhecimento preestabelecido, sendo somente no século XIX que se compreendeu a universidade como uma organização geradora de conhecimento. Com as transformações ocorridas dentro das universidades, modificando a sua função para uma instituição de pesquisa, que buscava a junção com o ensino, surgiram inúmeras universidades em países como a Holanda, Inglaterra e Estados Unidos da América (EUA), tendo como preocupação o atendimento de problemas práticos da sociedade (GOULART; VIEIRA; CARVALHO, 2005). Nesses países, a ideia de universidade apresentou maior independência em relação aos poderes públicos, estando mais próxima de um modelo dito “liberal”.

A partir da metade do século XX foram atribuídas funções econômicas à educação com as teorias do capital humano. A educação veio associada ao desenvolvimento social e econômico e novas demandas foram apresentadas pela sociedade às universidades, para que essas atuassem como agentes diretos desse desenvolvimento (TEIXEIRA, 2009).

Segundo Singer (2001), o modelo de universidade americana, na década de 1960, passou a ser imitado por outros países, tanto em termos de massificação do ensino superior quanto em termos de aproximação da universidade com o mercado. A onda neoliberal da década de 1970 fez com que os governos europeus passassem a cortar gastos com o ensino superior e a encorajar as universidades a complementarem a receita provinda do erário com a venda de serviços a capitais privados. Assim, os três fins principais da universidade passaram a ser a

investigação, o ensino e a prestação de serviços. A questão central do modelo americano era levar à disseminação e conscientização quanto à utilidade da pesquisa e, dessa forma, a instituição acadêmica pudesse contribuir para o desenvolvimento econômico autônomo do país por meio da produção de ciência e tecnologia e formação de recursos humanos qualificados para a indústria (ABAD, 2015).

A história do ensino superior no Brasil começa em 1808 (MASETTO, 1998). A Escola de Cirurgia da Bahia, instituição de ensino superior, foi criada em 1808 e as faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda foram criadas em 1827 (MASSETO, 1998 *apud* SIMÕES, 2013).

Segundo Fávero (2006), na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central e, conforme o artigo 35, incumbia ao Congresso, mas não privativamente, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados. De 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais. Seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891. Tal orientação é ainda mais acentuada com a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, que instituiu também o ensino livre. Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná como instituições livres (FÁVERO, 2006).

Em 1920, o então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Alfredo Pinto Vieira de Mello, encaminha ao Presidente da República, Epitácio Pessoa, os motivos e a necessidade de se acompanhar os progressos da ciência universal, tendo como parâmetro o exemplo de nações europeias e americanas. A proposta enfatizava a manutenção da autonomia das faculdades e institutos, adotando um modelo de universidade que reunia cursos isolados, ligados entre si somente pela Reitoria e não por mecanismos acadêmicos ou administrativos. Desta forma, foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, que teve seu regimento aprovado pelo Decreto nº 14.572, em 23 de dezembro do mesmo ano (BORTOLANZA, 2017).

DECRETO Nº 14.343, DE 7 DE SETEMBRO DE 1920

Institue a Universidade do Rio de Janeiro

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil: Considerando que é oportuno dar execução ao disposto no art. 6º do decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915;

DECRETA:

Art. 1º Ficam reunidas, em «Universidade do Rio de Janeiro», a Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização.

§ 2º O regulamento da Universidade será elaborado no prazo de trinta dias, por uma comissão composta do presidente do Conselho Superior do Ensino e dos directores da Escola Polytechnica e das Faculdades de Medicina e de Direito, seguindo-se a sua aprovação, dentro do prazo de quinze dias, pelas três congregações reunidas, para esse fim convocadas pelo dito presidente. (BRASIL, 1920, p. 15115).

Em 1937, no alvorecer do Estado Novo, a Lei nº 452 (BRASIL, 1937) define uma nova estrutura para a instituição que passa a então a se chamar Universidade do Brasil (UB):

LEI Nº 452, DE 5 DE JULHO DE 1937

Organiza a Universidade do Brasil.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA dos Estados Unidos do Brasil: Faço saber que o PODER LEGISLATIVO decreta e eu sanciono a seguinte lei:

CAPÍTULO I

DA INSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE DO BRASIL

Art. 1º A Universidade do Brasil é uma comunidade de professores e alunos, consagrados ao estudo.

Art. 2º A Universidade do Brasil terá por finalidades essenciais:

- a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística;
- b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país;
- c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores. (BRASIL, 1937, p. 14830)

Mendonça (2000) explica que a Universidade do Brasil era mais um modelo de universidade como um aglomerado de escolas profissionalizantes. Esta instituição propunha, prioritariamente, a formação de trabalhadores intelectuais para os quadros técnicos da burocracia estatal, nas áreas de educação e cultura e, particularmente, professores para o ensino secundário.

Com a deposição do presidente Vargas, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entra em nova fase de sua história. Inicia-se um movimento para repensar o que estava identificado com o regime autoritário até então vigente; a chamada “redemocratização do país”

é consubstanciada na promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946. Ainda no Governo Provisório instalado após a queda do Estado Novo, sendo Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, o Presidente José Linhares sanciona o Decreto-Lei nº 8.393, em 17/12/1945, que “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil, e dá outras providências”. Em cumprimento a esse dispositivo, o reitor passa a ser “nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista triplíce e por votação uninominal pelo Conselho Universitário” (BRASIL, 1945, art. 17, § 1º) (FÁVERO, 2006).

A partir da década de 1950 acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorrem, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, na segunda metade dos anos 1950, por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surge a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada. Limitados, inicialmente, ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país (FÁVERO, 2006).

Na década de 1960 foram registradas grandes alterações no cenário nacional, principalmente no que concerne aos movimentos populares, que denunciavam os privilégios da classe dominante. Era o momento de reivindicação de direitos. As manifestações não se limitaram apenas às universidades, emergiram movimentos populares como o Movimento de Cultura Popular (MCP) em Natal (RN), que conquistou intelectuais e conflitou com uma educação conservadora. Dentre seus objetivos, o movimento defendia educação gratuita a todos. Merece destaque o sistema Paulo Freire, que formou grupos de alfabetização em diferentes locais. Pode-se citar ainda a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”; o Movimento de Educação Básica; e o Centro Popular de Cultura, sendo esse um órgão cultural da União Nacional dos Estudantes (UNE). No que se refere ao Ensino Superior, nos anos 1960 houve um movimento social de luta em favor da expansão da universidade visto que, nesta época, o acesso a esse nível de ensino ainda era destinado a uma pequena parcela da população (RAVAZOLI, 2011).

Esse movimento pela modernização do ensino superior no Brasil atingiu seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a UnB surgiu não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições

universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional. Nesse contexto, a participação do movimento estudantil se deu de forma muito densa, tornando difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação (FÁVERO, 2006). O movimento estudantil, dos seminários às suas propostas, deixou evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Nesses seminários foram discutidas questões relevantes como: autonomia universitária; participação dos corpos docente e discente na administração universitária através de critério de proporcionalidade representativa; adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas e; flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 2006).

Ainda no início dos anos 1960, algumas universidades, entre elas a UB, elaboraram planos de reformulação estrutural. No caso da UB, o Conselho Universitário designou, em fevereiro de 1962, uma comissão especial para tratar da questão. De seus trabalhos resultou o documento “Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil” que em junho de 1963, foi aprovado pelo Conselho Universitário, mas com o golpe militar de 1964 teve sua implantação sustada (FÁVERO, 2006).

Em 02 de julho de 1968, por meio do Decreto nº 62.937, criou-se um grupo de trabalho (GT) com o objetivo de estudar uma reforma para a universidade brasileira. O relatório produzido por esse grupo atentou para o fato das universidades brasileiras estarem organizadas por meio de faculdades com cursos tradicionais, era inadequada às necessidades do desenvolvimento que se intensificou na década de 1950. A rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais não davam flexibilidade necessária para oferecer produtos diversificados capazes de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado. As ideias do relatório desse grupo de trabalho deram bases para a elaboração da Lei 5.540 de 1968 (BRASIL, 1968) que estabelecia a forma de organização do ensino superior com sua tríplice função: ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis entre si (ABAD, 2015).

LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968

CAPÍTULO I

Do Ensino Superior

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. (BRASIL, 1968, p. 10369)

Em 1988, a Constituição Federal em seu artigo 207, reafirmou o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e estabeleceu a questão da autonomia universitária, após o sistema universitário ter sofrido com crises econômicas que diminuíram os financiamentos para suas atividades e crises políticas que geraram longas e frequentes greves de servidores e estudantes. O referido artigo diz: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, CF, art. 207).

Na década de 1980, o campo educacional brasileiro, como nos outros países da América Latina, sofreu uma forte atuação do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e das agências da Organização das Nações Unidas. Sob as diretrizes desses órgãos internacionais, foram implementadas as reformas educacionais de 1990, quando ocorreu a retomada da expansão do ensino superior como expressão das necessidades políticas e econômicas do desenvolvimento nacional e das demandas sociais (ABAD, 2015).

Ainda, nos primeiros anos da década de 1990, algumas universidades iniciaram um processo de autoavaliação, que acabou por gerar uma interlocução com o Ministério da Educação (MEC) e as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES). Todo este processo resultou no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Federais Brasileiras (PAIUB) que recebeu o apoio da Secretaria do Ensino Superior (SESU) nos anos de 1993 e 1994. O PAIUB conseguiu grande adesão das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), dado seu caráter participativo e autoavaliativo, além da possibilidade de maior autonomia às universidades, que puderam conceber e planejar os seus projetos de avaliação com amplo envolvimento da comunidade universitária, tendo em vista os impactos desejados na melhoria da gestão e do trabalho acadêmico. Pela primeira vez tratava-se da participação efetiva dos envolvidos no processo. Apesar de ser uma inovação, elaborado com princípios de globalidade, respeito e identidade institucional, a partir de 1995 este programa foi perdendo espaço e não conseguiu se manter nos Governos Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), quando foi, literalmente, deixado de lado para dar espaço às estratégias de avaliação da Educação Superior que estavam sendo apresentadas (RAVAZOLI, 2011).

Aprovada em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394; BRASIL, 1996) possibilitou a existência de instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos. Surgiram instituições estrangeiras, instituições pertencentes a grupos financeiros e grupos educacionais de capital aberto. Segundo a LDB, ao Estado, além de assumir um papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais, coube regular e controlar a educação superior por meio da criação de mecanismos de credenciamento e avaliação. A partir de então, vem ocorrendo uma crescente intervenção do Estado e do MEC nas universidades, por meio de um sistema de avaliação e outras medidas autoritárias, em desrespeito à autonomia universitária (BOTTONI *et al.*, 2013).

Em 2006 o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 7.200 que tratou da nova reforma da educação superior (ABAD, 2015). Tal projeto concedeu autonomia às universidades públicas na gestão dos seus recursos financeiros. Em 2007 foi publicado o Decreto nº 6.096 que instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007).

2.1.1 O programa REUNI

Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (BRASIL, 2007). O programa teve como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. A meta global adotada foi a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18 por um, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

O REUNI teve seis dimensões (BRASIL, 2007):

1. Ampliação da oferta de educação superior pública: aumento do número de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas.
2. Reestruturação acadêmico-curricular: revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade e reorganização dos cursos de graduação.

3. Renovação pedagógica da educação superior: articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; previsão de programas de capacitação pedagógica para implementação do novo modelo.
4. Mobilidade intra e interinstitucional: promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior.
5. Compromisso social da instituição: políticas de inclusão; programas de assistência estudantil; políticas de extensão universitária.
6. Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

O programa também buscou a interiorização do ensino, seguindo três princípios. O primeiro foi o social, que contemplou municípios com baixa renda per capita. O segundo foi geográfico, dando prioridade aos municípios com 50 mil habitantes e que apresentassem ofertas de vagas, dentro do seu estado, abaixo da média nacional. O último princípio tratou do aspecto do desenvolvimento socioeconômico, onde seriam priorizadas localidades com potenciais investimentos, tendo como escopo elevar a renda de cidades do interior e diminuir as desigualdades por meio da potencialidade das universidades federais (RITTER FILHO, 2017).

As universidades federais existentes à época submeteram suas propostas para ingressar no programa dando ênfase especial na interiorização em conjunto com a oferta de cursos de formação de professores, pontos fundamentais para a mudança do panorama do ensino superior no Brasil (RITTER FILHO, 2017). Dessa forma, o REUNI trouxe uma extensa ampliação das vagas para o ensino superior, além de criar ou instalar *campi* de universidades federais em localidades do interior do país.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) aderiu ao programa REUNI em outubro de 2007, sendo a proposta formalizada, perante o Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Superior mediante o Acordo de Metas nº 35. Em 2008, a UFPR divulgou um diagnóstico da situação da instituição e elaborou um plano de metas para serem atingidas com a implantação do REUNI, como ampliar a oferta de educação superior em especial no período noturno, reduzir taxas de evasão, ocupar vagas ociosas, reformular a estrutura acadêmico-curricular e aprimorar e expandir a estrutura física. Em 2011, a UFPR apresentou um relatório de atividades dos anos de 2008 a 2011 referentes ao REUNI, onde demonstrou uma evolução

na oferta dos cursos de graduação de 4.219 vagas para 6.085 vagas. Em 2014, criou-se o *campus* em Jandaia do Sul com cinco cursos de graduação: Engenharia Agrícola, Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos, Licenciatura de Ciências Exatas e Licenciatura em Computação. Em 2016, a UFPR criou uma unidade na cidade de Toledo com a oferta do curso de Medicina.

Ravazoli (2011) analisou o impacto do programa REUNI na UFPR e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Sua pesquisa evidenciou avanços na expansão das duas universidades federais mostrando que houve aumento na abertura de vagas de cursos de graduação presenciais, de matrículas, de ações em prol da ocupação de vagas ociosas, bem como da permanência dos estudantes. Ravazoli (2011) registrou que a maioria das ações ultrapassou o previsto nos planos REUNI. Além disso propiciou que ampliassem os meios de atendimento aos estudantes, com vistas a diminuir os altos índices de evasão e reprovação. Com o REUNI, a comunidade universitária, no geral, foi levada a refletir sobre suas práticas curriculares e sobre suas formas de inclusão e exclusão.

Já Rocha (2018) analisou a expansão da educação superior por meio do REUNI na UFPR especificamente abordando a dimensão da ampliação da oferta de educação superior pública, composta pelos seguintes aspectos: aumento de vagas de ingresso (especialmente no período noturno), redução das taxas de evasão e ocupação das vagas ociosas. A pesquisa empírica, de cunho documental, focou o período de 2003 a 2017, tendo como estratégia metodológica coletar as propostas do Projeto REUNI UFPR para compará-los com os dados disponíveis das ações efetivamente realizadas, para saber se foram atingidas, ou não, as metas planejadas na adesão ao programa. Conforme o autor, o programa evidenciou aumento na oferta de vagas diurnas e noturnas, sendo este um aspecto positivo, porém, permaneceram elevadas as taxas de evasão antes, durante e após a implantação, demonstrando que não houve alteração de comportamento no período assinalado (ROCHA, 2018). Por fim, a UFPR também não conseguiu o resultado esperado das metas de ocupação de vagas ociosas, ficando abaixo da expectativa do planejado. Rocha (2018) conclui que, na dimensão estudada, o REUNI trouxe aumento de vagas para a instituição em um primeiro plano. Dessa maneira, as diretrizes gerais do programa REUNI tensionaram a UFPR a se reorganizar e ampliar o seu atendimento. A implantação desta política resultou em aumento de vagas, proporcionado pela gama de recursos que alavancou os investimentos para que tal fenômeno ocorresse, mesmo que a evasão ainda não esteja controlada e o provimento de vagas remanescentes prescindia de ajustes para ampliar sua performance nessa instituição. Aspectos de elevada importância foram se destacando com

o programa em execução, como programas de permanência, contratação de servidores docentes e administrativos, melhorias na infraestrutura, entre outros. Desta forma, a instituição se reorganizou para atender a comunidade que a busca.

Para Oliveira Júnior (2014), ao expandir a educação pública superior para essas localidades, o REUNI expandiu também a responsabilidade das universidades em relação às diversas formas de desenvolvimento, não apenas as econômicas e financeiras, fazendo as perspectivas em relação à educação superior irem muito além do que apenas a formação de mão de obra qualificada. Para Dias Sobrinho (2013), é necessário buscar a convergência com o fator social e o papel social das universidades. O REUNI expandiu não apenas o ensino para o interior do Brasil, mas também a produção de pesquisas e de extensão universitária, incrementando a participação da sociedade nos seus projetos e ações. Houve aumento de mobilização do conhecimento popular por meio da pesquisa e da extensão, o que permitiu que comunidades do interior fossem consideradas na produção de conhecimento acadêmico.

2.1.2 A universidade no contexto do desenvolvimento

As atividades das universidades e de outras instituições de ensino superior têm repercussões amplas e complexas na trajetória pessoal e profissional das pessoas que delas participam e sobre a evolução geral das condições de vida da população nas cidades, regiões e países onde se localizam (VILA, 2018). Essas repercussões dependem tanto da orientação e do desempenho institucional das próprias universidades, como das características de contexto geográfico e social em que atuam.

A questão central é que toda estratégia delineada e direcionada para impulsionar o desenvolvimento não pode subestimar o papel relevante, e muitas vezes determinante, das universidades em todo o processo de desenvolvimento das regiões em que estão inseridas. Entretanto, essa participação ativa reveste-se de dificuldades por envolver várias facetas e dimensões, tanto internas quanto externas às universidades. É essencial entender que as universidades são organizações complexas e, sobretudo, heterogêneas por natureza. De fato, as diferenças quanto ao perfil, vocação, funcionamento, cultura, estrutura organizacional, etc., influenciam significativamente a maneira pela qual elas interagem com o meio exterior (SERRA; ROLIM; BASTOS, 2018).

A existência, ou mesmo a criação de universidades, não garante por si só o crescimento econômico regional, uma vez que a transferência de conhecimento e a geração de inovações

não são automáticas e muito menos imediatas, além do fato das universidades terem vocações, culturas organizacionais, heterogeneidades internas e preferências distintas (nem todas são, desejam ser ou podem ser empreendedoras) (SERRA; ROLIM; BASTOS, 2018). O “perfil” socioeconômico das regiões onde elas estão localizadas importa muito. Nesse sentido, o sucesso delas na transferência de conhecimento e de tecnologia está diretamente associado à estrutura produtiva regional, ao potencial de mobilização dos governos e à capacidade da região em absorver o conhecimento produzido na própria academia. O ponto central e subjacente a toda discussão atual é a pertinência, relevância e a necessidade de as universidades desempenharem um papel proativo no processo de desenvolvimento das regiões em que estão inseridas. (SERRA; ROLIM; BASTOS, 2018)

À universidade, cujo caráter institucional sugere capacidade de acesso e ação em todos os níveis contextuais, sempre teve atribuído o papel central no desenvolvimento dos países por sua capacidade de produção e transmissão de conhecimento e pela formação e qualificação da força de trabalho (GOULART; VIEIRA, 2008). Porém, a generalização desse discurso tem suporte na carga simbólica dessa organização, sugerindo que a legitimidade de seus objetivos formais – o ensino, a pesquisa e extensão – confirmam-lhes, automaticamente, capacidade de intervenção sobre o processo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo a universidade é uma instituição frequentemente referida como “torre de marfim” pela percepção generalizada de seu afastamento das demandas sociais em que se encontra inserida. (GOULART; VIEIRA, 2008)

Segundo Santos (1989), desde o século XIX a universidade pretende-se o lugar por excelência da produção de conhecimento científico. Assim, sua reputação é tradicionalmente medida pela sua produtividade no domínio da investigação. A investigação foi sempre considerada o fundamento e a justificação da educação de nível universitário, porém esta ideologia entrou em crise no pós-guerra e, nos anos 1960, viu-se confrontada com a reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos e sociais prementes. Iniciaram-se então os apelos a prática, que decorreram de interesses muito distintos e até antagônicos, sustentados por grupos ou classes sociais com desigual poder social. A universidade, sem deixar de privilegiar os interesses e os grupos sociais dominantes, procurou dar algumas respostas aos interesses e aos grupos sociais dominados. Porém, uma vertente mais social política se traduziu na crítica do isolamento da universidade, da “torre de marfim” insensível aos problemas do mundo, e consistiu na invocação da responsabilidade social da universidade. A universidade foi criticada por raramente ter cuidado de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor de soluções dos

problemas sociais e, por não ter sabido ou querido pôr a sua autonomia institucional e a sua tradição de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada ao serviço dos grupos sociais dominados e de seus interesses. (SANTOS, 1989)

O movimento estudantil dos anos 1960 foi o porta-voz das reivindicações mais radicais no sentido da intervenção social da universidade. Entre estas e as reivindicações dos conservadores e tradicionalistas que recusavam qualquer tipo de intervencionismo, por corruptor do ideário universitário, foi emergindo ao longo da década, um tipo de intervencionismo moderado, reformista que teve a sua melhor formulação na ideia de multiversidade americana, teorizada por Clark Kerr a partir de 1963 (SANTOS, 1989). A multiversidade, segundo Santos (1989), seria uma universidade funcionalizada, disponível para o desempenho de serviços públicos e a satisfação de necessidades sociais conforme as solicitações das agências financiadoras, estatais e não estatais. Alguns acreditam que a multiversidade se tornaria uma agregação de instituições informalmente reunidas que realizaria um conjunto de serviços educacionais, de pesquisa, de consulta e outros para a sociedade com financiamento externo, estando à mercê dos interesses dos grupos financiadores (GUEDES JÚNIOR, 2018). Outros acreditavam que o intervencionismo sujeitaria a universidade a pressões e tentações descaracterizadoras; muitos programas universitários não estariam baseados em conhecimentos sólidos; os professores envolvidos nessas atividades dedicariam menos tempo ao ensino e à investigação, perdendo seus verdadeiros objetivos e, o crescimento precipitado da universidade conduziria à ampliação dos serviços administrativos e à criação de burocracias poderosas, asfixiadoras da iniciativa e da liberdade dos docentes.

Dessa forma, a crítica conservadora passou a ser mais ouvida nos anos 1970 e 1980 e, assim, em muitas universidades, a responsabilidade social foi sendo reduzida às ligações com a indústria. Para Santos (2010), a universidade confronta-se com uma situação complexa, são feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento por parte do Estado, obrigando a arrecadação de fundos para o sustento das atividades universitárias fora do ambiente público. No entanto, a ideia mais ampla de responsabilidade social, de participação nas comunidades e de intervenção reformista nos problemas sociais, continuou vigente no imaginário de muitas universidades e de muitos universitários e se fortaleceu em períodos históricos de transição ou de aprofundamento democrático.

Porém, é difícil de rastrear e medir o impacto das atividades de engajamento social dentro das universidades, pois algumas dessas atividades são inseridas em atividades de

educação continuada e de transferência de tecnologia, tornando quase impossível ter dados que possam ser registrados pela administração da universidade (MORA; SERRA; VIEIRA, 2018). Mas conforme Mora, Serra e Vieira (2018), os benefícios advindos das atividades de engajamento social são: o aumento da qualidade de vida da comunidade (saúde, infraestrutura, educação); a melhoria do capital humano e social das comunidades; o aperfeiçoamento das competências profissionais; a preservação de culturas e tradições e, em geral, os benefícios sociais, econômicos, culturais e ambientais. Para as universidades, as atividades de engajamento social são benéficas por permitir ajudar a comunidade, estabelecer vínculos permanentes com os cidadãos, realizar atividades voltadas para o bem público e desenvolver novas competências, tais como o trabalho em equipe, as habilidades de comunicação, a reflexão crítica e a liderança (MORA; SERRA; VIEIRA, 2018).

Essa abordagem social ganhou relevância nos últimos anos em face à constatação de que o engajamento das universidades com as comunidades locais pode ser um instrumento frutífero na transformação social e econômica regional, gerando benefícios mútuos, posto que as universidades também tirem proveito desse estreito envolvimento para testar novas ideias e encontrar caminhos mais eficientes a fim de alcançar os resultados desejados. Recentemente ocorre um movimento generalizado para restaurar a prioridade dada àqueles propósitos sociais – a difusa e difícil de caracterizar “terceira missão” – que não é absolutamente uma missão separada do ensino e da pesquisa, mas sim uma forma de se realizar, ou uma mentalidade para se alcançar as duas primeiras (MORA; SERRA; VIEIRA, 2018). Por isso que para Santos (2010), a extensão universitária tem um significado especial, pois envolve uma vasta área de prestação de serviços tendo a sociedade em geral como destinatária. A extensão universitária deve ter como objetivo prioritário o apoio solidário na resolução de problemas da sociedade.

2.2 Extensão Universitária

Das três dimensões constitutivas da universidade, a extensão foi a última a surgir. Seja por isso, seja por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, seja pelo fato de se realizar, em grande medida, além das salas de aulas e dos laboratórios, seja pelo fato de estar voltada para o atendimento de demandas por conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogêneo, as dificuldades conceituais e práticas da justa compreensão e implementação da extensão universitária decorrem, em grande parte, do fato de a extensão se colocar questões complexas, seja por suas implicações político-sociais, seja por exigir postura intelectual aberta

a inter e à transdisciplinaridade, que valorize o diálogo e a alteridade (PAULA, 2013).

Em geral, o engajamento social está relacionado a laços de benefícios mútuos no âmbito local entre os membros da universidade e as comunidades de suas cidades e regiões de origem (MORA; SERRA; VIEIRA, 2018). Nesse sentido, a extensão universitária pode adotar uma classificação de terceira missão das atividades universitárias, relacionada à pesquisa (transferência de tecnologia e inovação, etc.), à educação (aprendizagem ao longo da vida/educação continuada, treinamento, etc.) e ao engajamento social (acesso público a museus, concertos e palestras; trabalho voluntário e consultoria de funcionários e estudantes; engajamento da comunidade, etc.), com uma ampla gama de atividades que envolvem muitas partes constituintes das universidades.

Datam da segunda metade do século XIX, na Inglaterra, as pioneiras manifestações da extensão universitária. A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levado por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. Ao mesmo tempo outra vertente surgia em Oxford, com atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza. As primeiras ações foram realizadas em Londres, porém, logo se expandiram para regiões de concentração operária (MIRRA, 2009).

Da Inglaterra, a extensão transitou para a Bélgica, daí para a Alemanha e em breve por todo o continente europeu, chegando aos Estados Unidos, que criou a *American Society for the Extension of University Teaching*, que impulsionou as atividades de extensão. A pioneira foi na Universidade de Chicago, em 1892, e culminando na experiência desenvolvida pela Universidade de Wisconsin, em 1903, que colocou seus professores como *technical experts* do governo do estado (PAULA, 2013).

Dessa forma, em seus primórdios, a extensão universitária assumiu duas vertentes básicas: a primeira, tendo se originado na Inglaterra, difundiu-se pelo continente europeu e expressou o engajamento da universidade num movimento mais geral, que envolveu diversas instituições (o Estado, a Igreja e Partidos); e a segunda, protagonizada pelos Estados Unidos e teve como objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de tecnologia, da maior aproximação da universidade com o setor empresarial (PAULA, 2013). Com efeito, as duas vertentes da extensão universitária consideradas até aqui estão ligadas a duas modalidades de

desenvolvimento capitalista: 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.

Embora profundamente enraizadas na tradição europeia, as universidades latino-americanas não conseguiram reproduzir os modelos universitários da Europa Ocidental em seus próprios países por causa de fatores econômicos, culturais, institucionais e outros, circunstanciais. As questões sociais na região, durante o século XX, foram polarizadas por duas grandes revoluções, a mexicana, de 1910, e a cubana, de 1959, que estabeleceram os contornos de uma variada gama de reivindicações e lutas sociais que, tendo se iniciado a partir da centralidade da luta pela terra, avançaram para incorporar questões sociais mais amplas. Em certa medida, essas questões sociais foram responsáveis pela originalidade e criatividade na forma como as universidades latino-americanas interagem com a sociedade em geral. Em uma região marcada por recessões econômicas e graves problemas sociais, essas universidades desenvolveram um senso de dever para servir suas comunidades e regiões vizinhas que vai além das missões universitárias convencionais. (MORA; SERRA; VIEIRA, 2018)

É importante salientar que o compromisso social das universidades latino-americanas com suas comunidades remonta há quase um século; tem suas raízes em 1918 com a denominada Reforma de Córdoba, um movimento contra um modelo muito antigo de universidade controlada pelas oligarquias tradicionais (TUNNERMANN, 1998 *apud* MORA; SERRA; VIEIRA, 2018). Em função da reforma, as universidades latino-americanas incorporaram unidades de extensão universitária para se vincular às comunidades como parte de sua missão. Até então, tanto as universidades coloniais quanto as surgidas na era republicana, cuja fonte de inspiração era o modelo napoleônico (em que as universidades eram direcionadas para os funcionários públicos e a elite intelectual), estavam bem longe de qualquer envolvimento nos problemas sociais e econômicos vivenciados por suas sociedades.

Apesar de sua origem argentina, o movimento de reforma universitária se espalhou rapidamente pela América Latina. Além de alguns objetivos amplos, tais como o livre acesso às universidades, a ampliação da matrícula universitária, a promoção da pesquisa científica que contribuísse para o desenvolvimento nacional e a democratização e autonomia das universidades, a ligação entre universidade e a população foi considerada a missão social das universidades latino-americanas, sendo o programa de extensão seu alicerce. Cumpre notar que essa percepção ainda está presente na União das Universidades da América Latina e do Caribe (Udual), criada em 1949 (MORA; SERRA; VIEIRA, 2018).

O conceito de extensão universitária, portanto, tem evoluído desde o movimento de reforma em Córdoba como um resultado direto das mudanças nas sociedades modernas, que estão cada vez mais baseadas no conhecimento e na inovação. Dentro desse contexto, uma estreita cooperação com o setor produtivo tornou-se imperativa. Independentemente dessa mudança, a extensão universitária tem diferentes conotações nos países latino-americanos e a razão disso reside no fato de que ela é entendida como uma estreita colaboração com os setores social e economicamente desfavorecidos da população regional/local por meio da difusão cultural e da assistência técnica. Dessa forma, os programas desenvolvidos pelas universidades não apenas favorecem o crescimento cultural da sociedade, mas também contribuem para sua transformação social e econômica. Em suma, o amplo compromisso com os programas de extensão na sociedade é parte fundamental do *ethos* universitário na América Latina e representa uma espécie de novo contrato social entre as universidades latino-americanas e suas comunidades (MORA; SERRA; VIEIRA, 2018).

No Brasil, há relatos de atividades de extensão em instituições de ensino superior desde 1911, inicialmente em São Paulo, depois no Rio de Janeiro, Viçosa e Lavras, que ainda reproduziam as vertentes típicas da tradição europeia de extensão, ou seja, educação continuada e educação voltada para as classes populares e extensão voltada para a prestação de serviços na área rural. A extensão universitária está prevista no Decreto nº 19.851, de 11/4/1931, que estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro (NOGUEIRA, 2005).

Foi na Universidade de Recife, através do Serviço de Extensão Universitária, dirigido por Paulo Freire, se manifestou com clareza a efetiva integração da universidade e da extensão universitária, às grandes questões nacionais, ampliando o que já vinha sendo feito pelos estudantes com a luta pela Reforma Universitária (PAULA, 2013). Foi com Paulo Freire que a universidade descobriu e desenvolveu instrumentos que a aproximaram dos setores populares, tanto mediante a ação concreta de alfabetização, quanto mediante a elaboração de metodologias de interação entre o saber técnico-científico e as culturas populares. Como exemplo há o livro “Extensão ou Comunicação?”, de 1969, escrito por Paulo Freire no Chile. Nele, são discutidas as bases de uma comunicação efetiva entre o saber agrotécnico e os camponeses chilenos, em que certo conceito de extensão é criticado por suas implicações unilaterais e invasivas para dar lugar a uma prática, a uma cultura, necessariamente, dialogal, educativa e comunicacional.

Em 1987, foi criado o Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Com o FORPROEX houve inegáveis avanços da extensão universitária no Brasil, como a conceptualização da extensão universitária; a construção de

instrumentos de avaliação e acompanhamento de ações de extensão; a efetiva institucionalização da extensão como dimensão da atuação universitária e tornou-se a principal voz na definição das políticas públicas de fomento à extensão. A partir da década de 1990, a institucionalização da extensão universitária no Brasil foi marcada por diferentes encaminhamentos, tais como: o Programa de Fomento à Extensão Universitária em 1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o Plano Nacional de Extensão em 1998, entre outros. Segundo o FORPROEX, a extensão universitária é definida como sendo:

O processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. [...] uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (FORPROEX, 1987).

Dessa forma, a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade (FORPROEX, 2012).

Ao se afirmar que a extensão é parte indispensável do pensar e fazer universitário assume-se uma luta pela institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico, o que implica a adoção de medidas e procedimentos que redirecionam a própria política das universidades (FORPROEX, 2012). Segundo o FORPROEX (2012), as cinco diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de extensão universitária, são as seguintes:

- Interação Dialógica,
- Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade,
- Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão,
- Impacto na Formação do Estudante, e
- Impacto e Transformação Social.

A diretriz “Interação Dialógica” orienta o desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes (FORPROEX, 2012). Não significa apenas “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social, e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática.

Já o pressuposto da diretriz de “Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade” é a combinação de especialização e visão holística que pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundas de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais.

A diretriz “Indissociabilidade Ensino - Pesquisa – Extensão” reafirma a extensão universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, as ações de extensão adquirem efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa). Em relação à formação do estudante, a quarta diretriz, as ações extensionistas permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da universidade pública brasileira.

Ainda conforme o FORPROEX (2012), a quinta diretriz “Impacto e Transformação Social” reafirma a extensão universitária como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como, para o aprimoramento das políticas públicas. Essa diretriz vai ao encontro do objetivo desse trabalho demonstrando a importância de se construir uma inteligibilidade sobre o acolhimento dos problemas públicos vivenciados pela população local, através dos projetos de extensão universitária.

Em 18 de dezembro de 2018 foi publicada a Resolução nº 7, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (CNE/CES, 2018). Ou seja, essa resolução, além de instituir os princípios, fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior, também regulariza a previsão institucional e o cumprimento de no mínimo 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão.

Conforme o parecer dessa resolução, a ideia de uma universidade meramente produtora de bens e serviços pode estreitar seu *ethos*, cabendo, nesses casos, à extensão universitária tão somente captar recursos nos diversos setores da sociedade civil, por intermédio da prestação de serviços, viabilizada a partir de parcerias entre universidades e empresas, impedindo-a de vivenciar sua capacidade ampla de conceber atividades extensionistas como o lugar de criação e recriação, que incorpora o ensino e a pesquisa em prol do desenvolvimento da sociedade (BRASIL, 2018).

Dessa forma, é importante ressaltar que a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes, tanto científicos e tecnológicos, quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população (FORPROEX, 2012). A compreensão da natureza pública da universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruem dos resultados produzidos pela atividade acadêmica, o que não significa ter que, necessariamente, frequentar seus cursos regulares.

É dever da extensão universitária construir a relação de compartilhamento entre os conhecimentos científico e tecnológico produzidos na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais (PAULA, 2013). É tarefa da extensão universitária a promoção da interação dialógica, da abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade e para a emancipação.

Tendo o mais visível de sua ação voltada para a relação dialógica com a sociedade, a extensão universitária tem também uma importante função interna na universidade, que é o fato de abrigar órgãos e desenvolver atividades que permitem a decisiva interligação entre a cultura científica e a cultura das humanidades. Este é o papel decisivo de museus, espaços expositivos, teatros, galerias, bibliotecas, arquivos, centros de documentação, veículos indispensáveis de mediação entre os produtores de conhecimentos e bens simbólicos e os destinatários dessas ações, sejam eles estudantes ou os vários sujeitos externos à universidade, igualmente legítimos destinatários da ação universitária. Trata-se, essencialmente, de ver a extensão universitária como cultura, como prática, como um compromisso social, indispensáveis à plena realização da universidade como instrumento emancipatório. Além de perceber a extensão universitária como o elo entre o ensino e a prática e o conhecimento popular e a pesquisa científica. A extensão universitária, passa, assim, a ser empregada como espaço de aprendizagem mútua, construindo conhecimento por meio da interação entre os saberes popular e científico. (PAULA, 2013)

2.2.1 Ensino-Pesquisa-Extensão

Conforme já relatado, o artigo 207 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) contempla a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão e obriga as universidades a obedecerem ao princípio de indissociabilidade entre essas atividades. Isso trouxe à tona uma proposta desafiadora para as universidades em geral, um ciclo dinâmico e interativo em que a pesquisa aprimora e produz novos conhecimentos, os quais são difundidos por meio do ensino e da extensão, tornando esses três pilares balizadores da formação universitária complementares e interdependentes e atuando de forma sistêmica. O ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto atividades complementares e interdependentes precisam ter valorações equivalentes no sistema universitário. A qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades dependem, em grande parte, do nível de interação e articulação entre esses três pilares do conhecimento uno e multidimensional (PIVETTA *et al.*, 2010; FORPROEX, 2012).

A noção de competência profissional, pelo olhar sistêmico integrador e articulador, envolve o domínio não apenas do conhecimento acumulado e suas aplicações pontuais imediatas, mas também o processo de contextualização de como este conhecimento é produzido, sistematizado e empreendido no sentido de possibilitar a transformação social. Enquanto a universidade leva o conhecimento e a assistência à comunidade por meio de atividades de ensino e de extensão, estas se constituem como fontes de pesquisas que, por sua vez, retroalimentam o ensino. Assim, a extensão é geradora de novas pesquisas, na medida em que identifica as necessidades, anseios, aspirações e o saber que lhe é próprio (PIVETTA *et al.*, 2010).

Se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, se ganha terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade. Dessa forma, tratar da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade é considerar necessariamente dois vetores de um debate: de um lado, as relações entre ensino, pesquisa e extensão, e, de outro, confluindo para a formulação de uma tridimensionalidade ideal da educação superior, as relações entre o conhecimento científico e

aquele produzido culturalmente pelos diferentes grupos que compõem a sociedade em geral (MOITA; ANDRADE, 2009).

As relações entre ensino, pesquisa e extensão decorrem dos conflitos em torno da definição da identidade e do papel da universidade ao longo da história (SILVA, 2000). Nesses quase duzentos anos de ensino superior no Brasil, pouco a pouco a legislação educacional registrou o esforço por transformar o modelo de transmissão de conhecimento em um modelo de produção e transmissão do saber científico, aliando pesquisa, ensino e extensão como decorrência das pressões por democratização do acesso às universidades.

A história da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão tem como pano de fundo a mesma história das relações entre conhecimento científico e demandas sociais (CASTRO, 2004). Historicamente, o conhecimento científico tornou-se uma forma de conhecimento privilegiada, pela grande importância que representa para a vida das sociedades contemporâneas. Segundo Santos (2004), é possível dizer que:

desde sempre, as formas privilegiadas de conhecimento, quaisquer que elas tenham sido, num dado momento histórico e numa dada sociedade, foram objeto de debate sobre a sua natureza, as suas potencialidades, os seus limites e o seu contributo para o bem-estar da sociedade (SANTOS, 2004, p.17).

O próprio autor (SANTOS, 2004) considera essa prevalência do conhecimento científico ocidental uma espécie de “injustiça cognitiva” em caráter global. Escobar (2005) advogou por uma valorização do conhecimento prático, situado na experiência comunitária, de modo a opor-se a uma espécie de “colonialidade”. Para Mora-Osejo e Borda (2004), “precisa-se de universidades participativas, comprometidas com o bem comum, em especial com as urgências das comunidades de base”, de modo a favorecer a substituição de “definições discriminatórias entre o acadêmico e o popular” (MORA-OSEJO; BORDA, 2004). Voltaremos a essa discussão no item 2.4 (A extensão universitária e suas contribuições ao acolher os problemas públicos locais).

A universidade pública brasileira não é homogênea, nem quando se trata do poder público ao qual está vinculada – federal, estadual ou municipal – nem quando se trata da região geográfica onde se localiza: há distribuição desigual de recursos, de status e de tradição de trabalho (MELLO, 2008). A heterogeneidade também está presente no âmbito interno de cada *campus* universitário, em áreas de conhecimento que são mais ou menos valorizadas pelo capital ou pelos movimentos sociais, refletindo os conflitos de interesses entre setores e grupos.

O ensino e a extensão universitária, historicamente processos de difusão do conhecimento produzidos pela universidade pública brasileira, estão submetidos aos mesmos elementos e às mesmas tensões que a pesquisa. Um agravante se junta à atividade de extensão universitária: há, na própria universidade, quem a reprove como atividade própria da instituição ou de pesquisadores, por vê-la como tarefa que desviaria recursos e esforços que deveriam ser aplicados integralmente em pesquisa (MELLO, 2008). Ademais, critica-se o ativismo, que muitas vezes se tem a impressão de acontecer nas atividades de extensão, duvidando-se da presença do conhecimento científico no contato entre docentes e estudantes universitários com comunidades de base. Assim, rigor científico e investimentos são temas que ocupam lugar importante no debate sobre a extensão universitária. Modelos eurocêntricos e estadunidenses fixaram padrões de organização e funcionamento dos ambientes universitários, relegando a extensão universitária a tarefa exclusiva de prestadora de serviços assistencialistas ou mercantilistas, ou apenas com oferta de cursos para a comunidade fortalecendo padrões rígidos de separação entre quem leva o saber universitário de quem os recebe (PIMENTEL, 2019).

A extensão universitária, ligada diretamente ao processo de pesquisa, se dá como apresentação dos conhecimentos científicos e técnicos no processo de comunicação entre pesquisadores (as) e participantes, em comunicação e diálogo, para compreender e analisar determinado problema ou aspecto da realidade vivida pelo grupo (MELLO, 2008). A preocupação com a extensão universitária nasceu com as universidades populares na Europa, que tinham como objetivo disseminar os conhecimentos técnicos, eminentemente associados a práticas socialmente relevantes (MOITA; ANDRADE, 2009). Esse movimento pelas universidades populares, no entanto, recebeu críticas que apontaram a falta de organicidade, seja de pensamento filosófico, seja de solidez organizativa e de centralização cultural. Paulo Freire (1983) trouxe uma reflexão conceitual importante para a extensão, quando publicou o ensaio “Extensão ou Comunicação?”. Ele defendeu a extensão como uma situação educativa, em que educadores e educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto que desejam conhecer. Para Freire (1983), ou se dá um processo de extensão dialógico, ou então se corre o risco de trabalhar com uma interpretação ingênua da realidade, quando não fosse explicitamente um instrumento de dominação, de invasão cultural. Igualmente enfatizado por Santos (2004), a indissociabilidade, é, portanto, o princípio básico para que a universidade passe a cumprir o seu papel de agência formadora.

O ensino, à medida que integrado ao conhecimento produzido por meio da pesquisa e aos anseios da sociedade considerados nas atividades de extensão, ganha relevância e

significado para a comunidade universitária. Ensinar termina por ser uma atividade que, ao mediar a pesquisa e a extensão, enriquece-se e amadurece nesse processo. O professor universitário, ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e comprometidos com a intervenção social. Logo, não há pesquisa nem extensão universitária que não desemboquem no ensino. Conscientes das particularidades que caracterizam cada uma das três funções universitárias, entendemos a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão como um catalisador do conhecimento. Por isso, a indissociabilidade pode ser entendida como um princípio orientador da universidade, e assim, a extensão não pode ser tratada como uma tarefa compulsória, mas à semelhança do que ocorre com a pesquisa, deve ser uma atividade que decorre naturalmente desse compromisso social de uma instituição orientada pela superação das distâncias entre os saberes científico e popular. Assim, a extensão e a pesquisa tornam-se consequências naturais da docência, referências para que o ensino não se torne abstrato nem desligado das realidades locais (MOITA; ANDRADE, 2009).

De acordo com o FORPROEX (2012), as atividades extensionistas devem ser pautadas nos seguintes princípios norteadores:

1. A ciência, a arte e a tecnologia devem estar alicerçadas nas prioridades do local, da região, do país;
2. A universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade. Mas ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades pela Política Nacional de Extensão Universitária próprias de ensino, pesquisa e extensão;
3. A universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil;
4. A ação cidadã das universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas;

5. A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino, pesquisa e extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da (e sobre a) realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem a transformação social e;
6. A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania.

À luz desses princípios, o fortalecimento da extensão universitária está diretamente relacionado com a compreensão das especificidades desse fazer acadêmico e de sua vinculação com o ensino e a pesquisa. Segundo Pimentel (2019), ao enfatizar as ações de problematizar, participar e produzir com práticas coletivas de partilhas de saberes, como um movimento de descolonização dos saberes e fazeres universitários, a extensão gera condições edificantes para a transformação do ensino e da pesquisa.

A extensão tem como objetivo principal colocar a academia mais próxima da realidade social das comunidades, o que pode permitir uma construção mais crítica e reflexiva sobre a responsabilidade da universidade com a região (OLIVEIRA; ROCHA, 2010). Por sua natureza difusa, a extensão universitária pode figurar como coadjuvante nas políticas públicas governamentais direcionadas às áreas de ações como a educação básica, saúde pública, trabalho, emprego e renda. Dessa forma, a universidade pública deve efetivamente ser respeitada como ator ativo no debate sobre políticas públicas que permeiam sua dimensão de interesse social (OLIVEIRA; ROCHA, 2010). Em outras palavras, a universidade deve ser colocada como agente ativo, propondo e discutindo ideias capazes de contribuir com o desenvolvimento social em todos os níveis de governos. Corroborando isso, Pereira (2013) afirma que, ao se envolverem nas ações governamentais, as universidades influem em decisões que se encontram fora do alcance de muitos cidadãos. Sendo assim, a universidade ao colaborar na formulação e execução das políticas públicas, procura contribuir com a melhoria da qualidade de vida e o aumento da justiça social em nosso país.

2.2.2 Método Paulo Freire no contexto da Extensão Universitária

Nos anos 1960 iniciou-se na Universidade do Recife o movimento de Extensão Cultural que foi “locus nascedouro” do método Paulo Freire e de suas teorias. Entretanto, tal iniciativa foi abortada pelo regime militar com a cassação de Paulo Freire e a proibição da publicação de suas ideias no Brasil, culminado na publicação da obra “Extensão ou Comunicação?” (FREIRE, 1983), pelo *Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária*, em Santiago do Chile. O livro questiona qual seria a melhor metodologia a ser aplicada pelo indivíduo responsável por uma ação transformadora por meio do ensino: estender seu conhecimento ou basear-se na comunicação para modificar os cenários que precisam de mudanças? Freire, nesse livro, discute o termo extensão e leva a refletir sobre o papel do educador, com base nessa palavra. O educador seria aquele responsável por uma transmissão de conteúdo, que passa do detentor do conhecimento, para os que não o possuem, perdendo os valores e saberes dos indivíduos, os quais são equivocadamente vistos como ignorantes (RIOS, 2017).

Freire usa a expressão “educar e educar-se” para explicar que a metodologia comunicativa refuta qualquer “extensão educativa”, que por si só já se contradiz. No âmbito da comunicação, educador e educando dialogam ativamente em um processo no qual ambos são receptores e emissores do ensino, fazendo com que ambos eduquem-se e percebam que nenhum dos dois tudo sabe ou nada sabe (RIOS, 2017).

Para Freire (1983), qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. O conhecimento não deve se estender do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação e, se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1983). Dessa forma, quando sujeitos recebem conteúdos que não dialogam com sua vivência de mundo não é possível compreender ou utilizar esse ensinamento, tornando esse processo falho. É o raciocínio questionador que leva o indivíduo a ser transformador, um sujeito constantemente ativo em sua relação com seu ambiente, diferenciando-se do animal irracional que está no mundo, mas não está com o mundo. O diálogo se mostra uma potente ferramenta de mutações que permite humanizar o mundo sem que aconteçam dominações ou invasões, típicas de cenários arcaicos não dialógicos (RIOS, 2017).

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento (“experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la (FREIRE, 1983). Percebe-se que o educador não deve se achar em uma posição de saber absoluto, responsável apenas por transmitir seu conhecimento a outras pessoas que nada poderiam oferecer. Estas pessoas possuem saberes diferentes que, em uma comunicação, podem somar-se para um objetivo transformador e dinâmico. Portanto, sendo a extensão universitária processo de comunicação, ela é ao mesmo tempo processo de formação e de educação. É dessas longas relações comunicativas nas ações sociais e educativas, a partir de aspectos problemáticos da realidade que os coletivos querem superar, que muitas pesquisas nascem. (RIOS, 2017).

Freire defende o aprendizado questionador que não repete informações, dados e técnicas, mas reflete acerca deles e os inclui no seu contexto de mundo para usá-los como base de transformações. Esse caminho é apontado como o verdadeiro sentido da educação, não sendo mais uma transmissão de conceitos, mas uma problematização eficaz para as nossas relações com o mundo. Esta problematização pede ações e pensamentos dinâmicos, não estáticos (RIOS, 2017).

Conforme Rocha (2001), mesmo com o regime militar, as concepções de Freire foram de certa forma empregadas, possibilitando seus seguidores agir de acordo com suas orientações, sem usarem os termos que ele usava. Assim, no MEC um grupo que ocupava a Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE) tinha Freire como referência central que, segundo Rocha (2001), pode ser mais bem evidenciado na análise do Plano de Ação lançado em 1973, onde se falava em realimentação, mão dupla, retroalimentação e outras terminologias similares que, na realidade, propiciaram a incorporação do sentido de comunicação ao extensionismo. As ideias e práticas de Paulo Freire passaram, portanto, a fundamentar alguns conceitos e práticas da extensão universitária que se institucionalizava a partir dos anos 1980. Naquela época iniciou-se a discussão sobre indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos e a desmistificação da extensão universitária como militância política; o conceito da troca, da extensão como via de mão dupla, e a extensão como produção de conhecimento (SERRANO, 2008).

Em 1987, com a instalação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, a extensão universitária foi definida como o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão aparece como

via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico e; no seu retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (SERRANO, 2008).

Na extensão, a troca de saberes é sistematizada, acadêmica e popular, tendo como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (SERRANO, 2008). Este conceito apresenta uma extensão universitária democrática, que é instrumentalizadora do processo dialético teoria/prática e que problematiza de forma interdisciplinar, possibilitando uma visão ampla e integrada da realidade social. A ideia de uma extensão a serviço de um processo transformador, emancipatório e democrático; e de uma extensão desenvolvida no diálogo e no respeito à cultura local nos permite perceber que pensamento de Freire está presente no conceito de extensão universitária das universidades públicas brasileiras.

2.3 Políticas Públicas

A extensão universitária é indissociável do ensino e da pesquisa e pode se configurar como elemento de articulação entre as políticas públicas, o fazer universitário e a sociedade. Assim, pode também contribuir para o fortalecimento social e econômico da localidade onde a universidade se encontra inserida. Para compreendermos como um problema público pode ser acolhido pelos projetos de extensão universitária, passamos a estudar como um problema público é acolhido por meio de uma política pública, ou seja, como esse problema entra na agenda formal de políticas.

Conforme Saravia (2006), a interação entre indivíduos, empresas e outras organizações nacionais e internacionais, bem como entre Estados intensificou-se como consequência da globalização das finanças e do comércio, facilitada pela evolução das comunicações e da informática. Essa situação foi se acelerando a partir do final da segunda guerra mundial e exigiu a permanente adequação das estruturas organizacionais a um contexto condicionado por variáveis novas ou modificadas. No âmbito das empresas privadas, a necessidade de sobreviver

nesse contexto em rápida mutação e de continuar implementando nele suas missões e objetivos provocou o surgimento de novas técnicas de administração. Nos anos 1950 e 1960, as organizações adotaram o planejamento organizacional, que orientava a organização para a fixação de objetivos e metas e para a determinação de meios destinados a atingi-los. No âmbito estatal, foi a época dos grandes sistemas de planejamento governamental. Os países institucionalizaram órgãos – comissões, ministérios, corporações – destinados a elaborar planos ambiciosos de desenvolvimento e, em geral, foram bem-sucedidos. Na América Latina, foi uma época de grande crescimento econômico, orientado, financiado e realizado pelo Estado.

Com o passar dos anos, diversos fatores foram esgotando as possibilidades dos modelos implementados. As transformações do cenário internacional exigiram a adoção de formas mais flexíveis de planejamento e administração, então as empresas adotaram técnicas de planejamento estratégico que levam em consideração as variáveis externas à organização, a maioria delas não controláveis pelos gerentes, tornando imprescindíveis as técnicas de construção de cenários e previsão da evolução da estrutura socioeconômica (SARAVIA, 2006).

Já as organizações estatais reagiram tardiamente e o resultado foi uma deterioração de sua capacidade de resposta às necessidades e aos anseios da população e um correlato declínio de sua credibilidade. No âmbito público, registrou-se, ademais, um desejo crescente de participação democrática nas decisões estatais, na sua implementação, no seu controle e nos seus benefícios. A telemática (comunicações + informática) permitiu fortalecer a transparência e o conseqüente controle social das ações do Estado. Tudo isso levou, ao longo dos anos 1980, ao fortalecimento progressivo da concepção mais ágil da atividade governamental: a ação baseada no planejamento deslocou-se para a ideia de política pública (SARAVIA, 2006).

Sendo assim, Saravia (2006) afirma que o processo de política pública apareceu como forma moderna de lidar com as incertezas decorrentes das rápidas mudanças do contexto, que começou com os esforços de alguns países europeus, do Japão, dos Estados Unidos e do Canadá para responder, de forma mais eficiente, às demandas e necessidades sociais. No Brasil, a ação governamental pautada na política pública teve início na década de 1990, em decorrência de mudança de sistema de governo e com a constituição federal de 1988, além da influência das mudanças de base tecnológica e produtiva.

Segundo Celina Sousa (2006), as definições de políticas públicas guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Entretanto, Secchi (2011) nos lembra que organizações privadas, organizações não governamentais, redes de políticas públicas (*policy networks*) são também protagonistas no

estabelecimento de políticas públicas. Para o autor, são atores políticos todos aqueles indivíduos, grupos ou organizações que desempenham um papel importante na arena política, que têm capacidade de influenciar, direta e indiretamente, o conteúdo e os resultados da política pública e que conseguem sensibilizar a opinião pública sobre problemas de relevância coletiva.

Conforme Parada (2006), política e políticas públicas são entidades diferentes, mas a influência é recíproca. Ambas têm a ver com o poder social. Mas enquanto a política é um conceito amplo sobre o poder, ou seja, é a atividade humana ligada a obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem, as políticas públicas correspondem às soluções específicas de como gerir os negócios públicos; é o conteúdo concreto e simbólico das decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões. O idioma Inglês reflete claramente esta distinção entre *politics* e *policy*.

Dessa forma, conforme Souza (2006), do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral é um campo multidisciplinar, seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. Pesquisadores de tantas disciplinas – Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Geografia, Planejamento, Gestão, Economia e Ciências Sociais Aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos.

Saravia (2006) explica a política pública como um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar a realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. São consideradas estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que é um sistema de decisões públicas que visa às ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos.

Já para Secchi (2011), qualquer definição de política pública é arbitrária, sendo que na literatura especializada não há um consenso quanto à definição do que seja uma política pública. Sendo assim, Secchi (2011) afirma que a essência conceitual de política pública é o problema público, ou seja, o que define se uma política é ou não pública é a sua intenção de responder a um problema público. Segundo o autor, um problema existe quando o *status quo* é considerado

inadequado e quando existe a expectativa do alcance de uma situação melhor, a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível. Para que um problema seja considerado público este deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas, um problema só se torna público quando os atores políticos intersubjetivamente o consideram problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade).

Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existem diferenças sobre a importância relativa destes fatores (SOUSA, 2006).

O processo de políticas públicas, também conhecido como ciclo de políticas públicas (*policy cycle*) é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes, fazendo com que a complexidade de uma política pública seja simplificada em um quadro referencial que auxilia em seu estudo (SECCHI, 2011)

Segundo Parada (2006), de um ponto de vista analítico podem ser distinguidos quatro estágios de políticas pública: origem, concepção, gestão e avaliação. Em cada uma dessas etapas a articulação de política com as políticas públicas pode ser melhorada. Tal aperfeiçoamento pode ser considerado parte da modernização do sistema político, onde cada parte do processo tem uma natureza específica. Estas fases não necessariamente ocorrem em etapas causais e consecutivas, mas em momentos analíticos e duração heterogênea. A discussão social, a proposta das políticas públicas e o processo político tem dinâmicas distintas, embora haja efeitos recíprocos entre eles, ainda que assimétricos. Em certo momento é possível a aceitação de uma política, sua reformulação ou sua extinção.

Para Saravia (2006) as etapas do processo de políticas públicas normalmente são: formulação, implementação e avaliação. Sendo necessário distinguir a elaboração da formulação, já que a primeira é a preparação da decisão política, e a segunda é a decisão política ou a decisão tomada por um político ou pelo congresso. Sua formalização ocorre por meio de uma norma jurídica, tendo assim como primeiro momento a formação da agenda ou a inclusão de determinado pleito, problema ou necessidade social na lista de prioridades do poder público.

Conforme Frey (2000), o ciclo de políticas públicas, o "*policy cycle*", possui várias fases que corresponde a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às

práticas político-administrativos que se encontram tipicamente em cada fase. Frey (2000) propôs distinguir as fases do ciclo de políticas públicas da seguinte forma: percepção e definição de problemas; agenda-*setting*; elaboração de programas e decisão; implementação de políticas e avaliação e eventual correção da ação. Já Secchi (2011), distinguiu sete fases do ciclo de políticas públicas: identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão; implementação; avaliação e extinção.

É indispensável perceber as limitações reais deste ciclo. Em cada etapa do ciclo das políticas públicas existe a possibilidade de discrepâncias entre o aspecto analítico e os aspectos positivos que se aplicam. Secchi (2011) afirma que a utilidade do ciclo de políticas públicas é heurística, já que raramente reflete a real dinâmica ou vida de uma política pública; as fases podem se apresentar misturadas e a sequência pode ser alternar. Saravia (2006) afirma que a divisão por etapas é mais uma esquematização teórica da forma habitualmente improvisada e desordenada que ocorre na prática, sendo que o processo nem sempre observa a sequência sugerida das etapas mencionadas, mas suas fases constitutivas estão geralmente presentes.

Segundo Frey (2000), ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o *policy cycle*, acaba se revelando bastante interessante para a análise da vida de uma política pública. Dessa forma para alcançar o objetivo principal deste trabalho daremos mais atenção às duas primeiras etapas do *policy cycle* definidas por Secchi (2011) e Frey (2000), a percepção e identificação dos problemas e a formação da agenda de políticas públicas. Ou seja, para construir uma inteligibilidade sobre o acolhimento dos problemas públicos pelos projetos de extensão universitária no Campus Avançado de Jandaia do Sul, iremos dialogar sobre a percepção dos problemas e identificação dos problemas públicos pelos docentes coordenadores dos projetos, que os levaram a realização desses projetos de extensão, que estão em desenvolvimento no *Campus* da UFPR em Jandaia do Sul/PR.

2.3.1 Percepção e identificação do problema e o processo de agenda-setting

Todos nós podemos gerar, refinar ou combinar ideias, mas algumas ideias ou sistemas de ideias são mais poderosos que outros e geram consequências sociais que podem entrar no conjunto de questões que uma sociedade argumenta. Porém, não são todas as ideias que entram na agenda política, nem todos os itens da agenda são convertidos em programas públicos.

Sendo assim, o processo de formação de agenda de políticas públicas governamentais (*agenda-setting*) traz à tona a maneira pela qual, em um determinado momento, uma questão

específica se torna importante, focalizando a atenção do governo e, assim, passando a integrar sua agenda. A agenda como Kingdon (1995) concebe, seria a lista de temas ou problemas que em dado momento são alvo de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo.

O grande questionamento de Kingdon (1995) é o que faz chegar o momento de se considerar uma ideia, ou seja, o que faz com que as pessoas dentro e ao redor do governo se dediquem em um dado momento a alguns temas e outros não. Em seu livro *Agendas, alternatives and Public Policies*, Kingdon (1995) procura responder a seguinte questão: por que alguns problemas se tornam importantes para um governo? Como uma ideia se insere no conjunto de preocupações dos formuladores de políticas, transformando-se em uma política pública?

Para Kingdon (1995), as políticas públicas são como um conjunto formado por quatro processos: o estabelecimento de uma agenda de políticas públicas; a consideração das alternativas para a formulação de políticas públicas, com base nas quais as escolhas serão realizadas; a escolha dominante entre o conjunto de alternativas disponíveis e, por fim, a implementação da decisão. Dessa forma, o reconhecimento de problemas é um passo crítico para o estabelecimento de agendas, as chances de um certo tema assumir lugar de destaque em uma agenda são decididamente maiores se elas estiverem associadas a um problema importante. Acontece que há uma diferença entre uma situação e um problema. Segundo Kingdon (1995), toleramos vários tipos de situações, ou condições, todos os dias e essas situações não ocupam lugares prioritários em agendas de políticas públicas. As situações só passam a serem definidas como problemas quando se tornam prioridades e acreditamos que devemos fazer algo para mudá-las. As situações transformam-se em problemas, capturando a atenção dos participantes de um processo decisório e despertando nestes a necessidade de ação, por meio de três mecanismos básicos: indicadores; eventos, crises e símbolos; e *feedback* das ações governamentais (CAPELLA, 2005).

Segundo Capella (2005), mesmo que indicadores, eventos, símbolos ou *feedbacks* sinalizem condições específicas, estes elementos não transformam condições automaticamente em problemas. Essencial para o entendimento do modelo de Kingdon (1995), é compreender que problemas são construções sociais, envolvendo interpretação. Desse modo, situações podem chamar a atenção dos formuladores de políticas, transformando-se em problemas e, posteriormente alcançar a agenda governamental. A forma como um problema é definido, articulado, concentrando a atenção dos formuladores de políticas, pode determinar o sucesso

de uma questão no processo altamente competitivo de *agenda-setting*, no qual diversas outras questões estão colocadas, aguardando a atenção desses formuladores.

Para Frey (2000), no que tange a fase de percepção e definição de problemas, é que um fato pode ser percebido, pela primeira vez, como um problema político por grupos sociais isolados, mas também por políticos, grupos de políticos ou pela administração pública e que, frequentemente, é a mídia e outras formas de comunicação que contribuem para que seja atribuída relevância política a um problema peculiar. Conforme Rua (2014), para que uma situação se torne um problema político, e passe a figurar como um item da agenda governamental, é necessário que apresente pelo menos uma das seguintes características:

- Mobilize ação política: seja por ação coletiva de grandes grupos, ação coletiva de pequenos grupos dotados de fortes recursos de poder ou ação de atores individuais estrategicamente situados;
- Constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe: de maneira que o ônus de não dar uma resposta ao problema seja maior que o ônus de ignorá-lo;
- Constitua uma situação de oportunidade: ou seja, uma situação na qual algum ator relevante perceba vantagens a serem obtidas com o tratamento daquele problema.

No mesmo sentido, Secchi (2011) afirma que uma situação pública passa a ser insatisfatória a partir do momento em que afeta a percepção de muitos atores relevantes. Para o autor, um problema é a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível, ou seja, é a diferença entre “o que é” e aquilo que “gostaria que fosse”. Dessa forma, um problema público não existe senão na cabeça das pessoas, portanto, problema público é um conceito subjetivo ou, melhor ainda, intersubjetivo e a delimitação do problema envolve definir quais são seus elementos e criar norteadores para definir o conjunto das causas, soluções possíveis, culpados, obstáculos, avaliações, sintetizando assim, a essência do mesmo. Por isso a delimitação de um problema público é crucial no processo de elaboração de uma política pública. Se um problema é identificado por algum ator público e esse ator tem interesse na resolução do problema, este ator poderá lutar para que tal problema entre na lista de prioridades de atuação e, esta lista é chamada de agenda.

Conforme já relatado, para Kingdon (1995), uma agenda governamental é uma lista de temas que são alvos de atenção por parte das autoridades em um dado momento. Um tema passa a fazer parte da agenda governamental quando desperta a atenção e o interesse dos formuladores de políticas públicas, porém, apenas algumas dessas questões são realmente consideradas compondo a agenda. Um processo de estabelecimento da agenda filtra o conjunto de temas, reduzindo-os a um conjunto menor, que de fato se torna foco de atenção. Sendo assim, a agenda de políticas resulta de um processo pouco sistemático, extremamente competitivo, pelo qual se extrai, do conjunto de temas que poderiam ocupar as atenções do governo, aquelas questões que serão efetivamente tratadas. (RUA, 2014)

Para Frey (2000), é somente na fase de “agenda setting” que se decide efetivamente se um tema deve ser inserido na pauta política atual, ou se o deve ser adiado, ou até mesmo excluído. Para tomar essa decisão deve-se levar em consideração os custos e benefícios das várias opções disponíveis de ações. Segundo Joan Subirats (2006), um problema pode não fazer parte da agenda por limitação de recursos humanos e econômicos, falta de vontade política, falta de pressão dos grupos de interesse e da mídia. Por outro lado, um problema pode converter-se em problema público quando alcança a proporção de crise, não podendo ser ignorado; quando chama a atenção da mídia; quando adquire importância global e; quando conquista grande notoriedade pública, por ter relação direta com temas da atualidade

Central ao modelo de Kingdon (1995) é a ideia de que alguns atores são influentes na definição da agenda governamental (*governamental agenda*), enquanto outros exercem maior influência na definição das alternativas (*decision agenda*). O primeiro grupo de participantes é composto por atores visíveis (*visible cluster of participants*), que recebem considerável atenção da imprensa e do público; estes atores são como o Presidente, indivíduos por ele nomeados para altos postos da burocracia governamental, atores do Poder Legislativo, grupos de interesse, participantes do processo eleitoral, mídia e opinião pública. Já no segundo grupo estão os participantes invisíveis (*hidden clusters of participants*), servidores públicos, analistas de grupos de interesse, assessores parlamentares, acadêmicos, pesquisadores, consultores; que formam as comunidades nas quais as ideias são geradas e postas em circulação (*policy communities*), influenciando predominantemente a geração de alternativas e soluções (CAPELLA, 2005).

Conforme Secchi (2011), a palavra ator é importada das artes cênicas para as ciências políticas porque explicita a conotação de interpretações de papéis, ou seja, há um entendimento de que indivíduos, grupos e organizações não têm um comportamento ou interesses estáticos,

mas sim dinâmicos, de acordo com papéis que interpretam no momento de influenciar o processo político. Os atores interagem, alocam recursos, constroem coalizões, provocam e resolvem conflitos em um cenário político. A presença de atores em uma arena política acontece em função de quão diretos são os resultados da política pública sobre suas atividades, a presença territorial do ator bem como acessibilidade aos processos decisórios. Um mesmo ator pode ter diferentes interesses em diferentes contextos ou em diferentes fases do processo de elaboração de política pública.

Para Costa (2008), a importância de debater o papel dos atores na formação da agenda governamental deve-se às diferenças de recursos disponíveis e interesses envolvidos, que podem atrair ou afastar participantes de um determinado debate, alterando a possibilidade de um item integrar a lista de políticas públicas. Segundo Costa (2008), os atores fora do governo mais importantes são os grupos de interesse, a importância desses grupos é mais reconhecida quando esses se integram a um debate já existente, o poder de interferir nas eleições é uma função do número de indivíduos que os grupos representam e conseguem mobilizar, além da sua dispersão geográfica e influência, a coesão é um elemento fundamental, uma vez que os representantes de grupos precisam convencer os demais atores de que são efetivamente representantes de uma coletividade. Conforme Costa (2008), quando os grupos de interesse reúnem grande número de pessoas, unificando grupos menores, e adotam estratégias como a mobilização de massas, protestos e litígios judiciais, passam a ser considerados como movimentos sociais.

Fora do governo, o segundo grupo mais importante, conforme Costa (2008), são os acadêmicos, pesquisadores e consultores. Por se tratar de um grupo especializado em determinadas questões, os mesmos possuem maior capacidade de influir nas alternativas para uma política pública. Segundo o FORPROEX (2012), uma das diretrizes da Extensão Universitária é “Impacto e Transformação Social”, essa diretriz reafirma a Extensão como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas. Para o FORPROEX, a importância da articulação da Universidade Pública, em geral, e da Extensão Universitária, em particular, com as políticas públicas vai além da contribuição indireta das atividades extensionistas na produção do conhecimento e na formação de profissionais qualificados para a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. Os efeitos positivos podem advir, em

primeiro lugar, de uma contribuição direta dos atores acadêmicos, por meio de suas ações extensionistas, na formulação, implementação e avaliação dessas políticas, especialmente as sociais. Sob a forma de participação direta em sua formulação e implementação, a articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas, apresenta potencial de contribuição para a superação da fragmentação, setorialização, desarticulação e superposição de programas e projetos sociais.

2.3.2 Análise de políticas públicas

Nos Estados Unidos, no final da década de 1960 e início da de 1970, segundo Farah (2012), teve lugar o que é designado como movimento de análise de políticas públicas, uma iniciativa em prol da formação de servidores públicos capazes de analisar políticas públicas e formular alternativas de políticas. Deste movimento resultou a criação de cursos de políticas públicas e a “conversão” de alguns cursos de administração pública em cursos de *Public Policies*. Conforme Farah (2012), a literatura acadêmica fora do Brasil, diferencia os estudos de políticas públicas da análise de políticas públicas. Os primeiros consistem em estudos de políticas públicas, desenvolvidos predominantemente para explicar a ação do Estado, enquanto a análise de políticas públicas se refere a estudos para políticas públicas, ou seja, utilizada para se referir à pesquisa aplicada, de base científica, desenvolvida com o objetivo de subsidiar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas (Farah, 2012).

A análise de políticas públicas, tal qual foi concebida originalmente, consistia em um conjunto de atividades desenvolvidas com o objetivo de definir claramente o problema público, por meio de diagnósticos, desenhar alternativas e compará-las do ponto de vista de custos e benefícios, para subsidiar o processo de decisão por parte de autoridades governamentais. As metodologias utilizadas para fazer análise de políticas públicas eram relativamente padronizadas, tais como a análise custo-benefício. Com a evolução do campo e a incorporação de novas abordagens sobre o processo de formulação de alternativas e de políticas, acarretou à revisão dessas metodologias. Beryl Radin (2000), tendo como base, diferentes estilos analíticos encontrados em trabalhos empíricos realizados nos Estados Unidos, identificou dois estilos de analistas, o analista racional moderno, dos anos 1960 e 1970, com foco na qualificação de custo econômico e os benefícios e os analistas pós-modernos, nas décadas de 1980 e 1990, preocupados com a construção social dos problemas políticos e com as discussões do problema, da política e do processo político.

Para Farah (2018), os desafios, que hoje se colocam ao campo de estudo das políticas públicas, consistem no reforço de iniciativas que propiciem espaços de troca e discussão entre diferentes disciplinas acadêmicas. Um segundo desafio consiste em um esforço de aproximação entre os estudos de políticas públicas e as contribuições de caráter normativo, orientadas para a prática – na linha da *policy analysis* (isso implica reforçar a conexão dos estudos gerados pela academia com problemas públicos relevantes, ancorados na agenda) e, um terceiro desafio consiste em gerar um conhecimento capaz de contribuir analiticamente para o processo de política pública contemporâneo, marcado pela existência de controvérsias relativas à própria definição do problema público e às alternativas de política.

Segundo Farah (2018) mudanças de governo a partir das eleições de 2018 poderiam conduzir a inflexões, não apenas na agenda governamental, mas também na forma como os problemas públicos são definidos e na seleção de alternativas, tanto do ponto de vista do conteúdo das políticas como na forma como são formuladas e implementadas. Sendo assim, os pesquisadores, no Brasil, terão como um dos principais desafios refletir sobre essas mudanças, reconhecendo que os problemas públicos envolvem processos marcados por controvérsias. E, diante de problemas complexos, marcados por controvérsias em relação à própria definição, à natureza do problema público e pela disputa em relação a alternativas, será importante que a pesquisa se oriente por referenciais capazes de apreender essa complexidade e de contribuir para a busca de saídas baseadas na argumentação.

Sendo assim, podemos perceber que se um projeto de extensão universitária acolhe um problema público, ele pode mobilizar conhecimento popular e científico para entender e definir de uma melhor forma esse problema, integrando o ensino e a pesquisa na construção de alternativas prévias para sua solução, concebidas como possíveis respostas aos problemas públicos, podendo orientar as políticas públicas.

2.4 A extensão universitária e suas contribuições ao acolher os problemas públicos locais

Como citado anteriormente, a universidade medieval só pôde existir no *locus* da cidade, ou seja, essa instituição surge exatamente por que também fora criado o espaço citadino. Para Carlos (2011), a cidade é como uma unidade espacial onde a ação humana se reflete, Ela é o produto da interação social, lugar da reprodução das relações sociais, da invenção de técnicas que propiciam a manipulação de recursos naturais e da cultura em suas variadas manifestações, constitui base para a realização ampliada da intervenção direta do Estado e da sociedade na

produção e transformação do espaço, sendo assim, marcada por essa teia de relações (BATISTA, 2015).

A vida da cidade é movida pela conjugação dos aspectos econômicos, social, político e cultural, formando um todo articulado em um movimento incessante de construção e reconstrução. No conjunto desses aspectos destaca-se a educação como instrumentação essencial na construção da cidadania, dessa forma o ensino superior desempenha papel fundamental pela possibilidade de desenvolver o espírito científico, o pensamento reflexivo e a ampliação da visão de mundo, podendo ser um caminho para permitir ao cidadão/cidadã “um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção” (DEMO, 2000, p. 128 *apud* BATISTA, 2015).

Para Baumgartner (2015), a implantação de uma universidade ou um *campus* universitário afeta as dinâmicas urbanas e regionais, principalmente em cidades médias e pequenas, dentro de uma estratégia governamental de promoção do desenvolvimento. Para além do impacto econômico direto, por meio da geração de empregos públicos de alta qualificação e gastos básicos de alunos e professores, o novo *campus* promove a melhoria dos padrões educacionais, qualificação da força de trabalho, avanço e desenvolvimento tecnológico e cultural.

Para Pereira (2013), a participação das universidades em programas públicos é de total relevância, não somente na implementação dos programas, mas também na contribuição do aumento de uma consciência crítica da população e no fortalecimento de seu poder de reivindicação, uma interação da universidade com as camadas mais pobres pode ser o caminho mais adequado para contribuir na erradicação dos problemas mais graves e complexos da sociedade. Ainda, Pereira (2013) afirma que, ao promover ações de extensão, a universidade propicia uma formação mais completa dos estudantes, já que esse envolvimento, que ultrapassa a estrutura curricular, favorece o conhecimento da realidade regional e nacional, possibilita uma maior autonomia intelectual, um pensamento crítico e rompe com o individualismo estimulando a solidariedade e a justiça social. A experiência de conhecer a realidade, principalmente as mais carentes, e ser um agente de transformação dessa realidade, favorece a autoestima profissional e desenvolve habilidades só possíveis de serem assimiladas em situações novas e incertas, que criam o sentido de liderança e solidariedade nos indivíduos participantes. Além disso, e que ao promover ações como essas, as instituições podem estabelecer a relação com a pesquisa ao diagnosticar a realidade local, os problemas existentes e as perspectivas de soluções.

Para Oliveira e Rocha (2010), as Universidades públicas são organizações orientadas

para o desenvolvimento da sua região de inserção e a extensão universitária oportuniza condições para a Universidade se integrar, por meio de programas e projetos diversificados, com a realidade da região e com seus elementos regionais. Isso permitindo assim, que a instituição absorva traços culturais que acabam influenciando na sua cultura organizacional.

Segundo os mesmos autores (OLIVEIRA; ROCHA, 2010), a extensão universitária poderá interagir com políticas públicas e setores do governo como a educação básica, a saúde pública, o desenvolvimento econômico e social, a inclusão social, infraestrutura e meio ambiente, dentre outras. Para isso torna-se necessário construir uma extensão universitária consistente com a narrativa de autonomia da universidade pública, para que a verdadeira plenitude de sua missão seja contribuir para a compreensão, proposição e intervenção na realidade social de sua região de inserção, servindo como força transformadora da sociedade em colaboração com os demais atores sociais.

Segundo FORPROEX (2012), nesse tipo de articulação, da Extensão Universitária com as políticas públicas, é importante ter claro que a contribuição da Extensão Universitária deve estar pautada não apenas pela competência acadêmica, mas também pelo espírito crítico e pela autonomia das universidades. Para FORPROEX (2012), os efeitos positivos dessa articulação, podem advir de uma contribuição direta dos atores acadêmicos, por meio de suas ações extensionistas, na formulação, implementação e avaliação dessas políticas, especialmente as sociais, favorecendo, assim, o próprio fortalecimento das ações de extensão a elas vinculadas, em termos de eficiência e efetividade. Essa articulação deve ser orientada pelo compromisso com o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e combate a todas as formas de desigualdade e discriminação. Com esse escopo, a Extensão Universitária, em sua articulação com as políticas públicas, deve, conforme FORPROEX (2012), estar pautada por três eixos integradores: Áreas Temáticas, Território e Grupos Populacionais.

O eixo Áreas Temáticas tem por objetivo nortear a sistematização das ações de Extensão Universitária em oito áreas correspondentes a grandes focos de política social. São elas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho.

Já o eixo Território destina-se à promoção da integração, em termos espaciais, das ações extensionistas, assim como das políticas públicas com as quais elas se articulam. Segundo o FORPROEX (2012), essa integração se faz necessária porque, o território, em si mesmo, pode se constituir tanto em matriz de reprodução de desigualdades sociais e de exclusão, vinculadas às condições precárias de vida urbana e às dimensões qualitativas de pobreza urbana para um

contingente expressivo da população, quanto em espaço de construção de representações sociais.

O eixo Grupos Populacionais busca promover a integração das ações extensionistas, assim como a das políticas públicas com as quais elas se articulam, em grupos populacionais específicos, especialmente os excluídos e aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Souza, Nakashima e Ramos Júnior (2019) nos lembram de que ao buscar ações de transformação social, a universidade precisa superar seu isolamento, reconhecendo a importância de dialogar com a sociedade local. Freire (2018) informa que o problema da universidade brasileira é que ela sempre foi, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade. Para o autor (FREIRE, 2018), a universidade não considera o contexto social como ponto de partida, não dialoga com sua realidade, caracterizando-se como “estrangeira à sua cidade” e, se ela não assume seu contexto não pode modificar sua realidade:

Uma universidade estrangeira à sua cidade, a ela superposta, é uma ficção alienada e alienante. Não pretendo dizer que a universidade deve ser a pura expressão de seu meio, mas para que possa movê-lo e não apenas reproduzi-lo é preciso que com ele se identifique ou vá se identificando. [...] se faz indispensável que a universidade tenha no seu contexto original seu ponto de partida de sua ação. (FREIRE, 2015, p. 211).

Escobar (2005) nos alerta das consequências da marginalização do lugar e das dicotomias criadas pelo pensamento ocidental, ao afirmar que o domínio do espaço sobre o lugar tem operado como um dispositivo epistemológico profundo do eurocentrismo, ao retirar a ênfase da construção cultural do lugar a serviço do processo abstrato e aparentemente universal da formação do capital e do Estado, torna invisíveis formas subalternas de pensar e modalidades locais e regionais de configurar o mundo. Para o autor (ESCOBAR, 2005), essa persistente marginalização do lugar é a consequência que teve do pensar as realidades submetidas historicamente ao colonialismo ocidental:

O lugar, em outras palavras, desapareceu no ‘frenesi da globalização’ dos últimos anos, e este enfraquecimento do lugar tem consequências profundas em nossa compreensão da cultura, do conhecimento, da natureza, e da economia. Talvez seja o momento de reverter algumas destas assimetrias ao focar novamente a constante importância do lugar e da criação do lugar, para a cultura, a natureza e a economia. (ESCOBAR, 2005, p. 63).

Para Souza, Nakashima e Ramos Júnior (2019), as ações de extensão que contribuam na construção de processos identitários locais, em recíproco sentimento de pertencimento, assumem importância na compreensão de como uma territorialidade do saber pode ser

fortalecida na relação dialógica do saber acadêmico com os saberes locais. Dessa forma, as práticas baseadas nos conhecimentos locais são socialmente significativas, o que implica em visibilizar e valorizar os conhecimentos não acadêmicos. Souza, Nakashima e Ramos Júnior (2019) defendem que as atividades de extensão, que dialogam com a sociedade, podem apontar para a criação de novas territorialidades educacionais, que permitam um olhar mais amplo e plural para relação homem-mundo, superando as dicotomias e buscando compreender o ser humano em suas várias dimensões. A universidade deve articular suas funções com as problemáticas de seu território, porém, para isso, é necessário que ela deixe de pensar apenas em si mesma, sem considerar sua realidade local ou agir como portadora de verdades e soluções, sem ouvir os atores de seu contexto.

Para Pimentel (2019), colocar saberes em circulação e compartilhá-los fora dos muros das universidades exige o trabalho de diálogo intercultural, articulado a métodos de alta intensidade de participação social. Esse diálogo reivindica conflitos presentes na vida em sociedade e conflitos inscritos na vida universitária. Dessa forma, essas interlocuções entre universidade e sociedade perfazem os ritmos das lutas do presente vivido. Tal experiência coloca a sensibilidade e inteligibilidade coletivas a serviço das emancipações sociais dos seus participantes e resultam na compreensão dos sentidos do pertencer e agir coletivos; necessários à participação nas lutas sociais e produção de alternativas viáveis aos problemas e obstáculos do viver comum.

2.4.1 Participação

Thiollent (2008) coloca em discussão a metodologia participativa na extensão universitária e no âmbito das universidades. Conforme o autor (THIOLLENT, 2008), em muitas universidades a extensão se tornou um conjunto de atividades bem organizado, recebendo bolsas e outros apoios financeiros, e na esfera de governo, a extensão passou a ser solicitada como instrumento de política pública, em projetos e programas sociais, principalmente voltados para as populações carentes. Ainda segundo Thiollent (2008), a situação da extensão mudou para melhor e com ela também melhorou, porém, de modo menos evidente, a metodologia participativa em pesquisas e na própria extensão. Uma reflexão metodológica pode mostrar que as implicações do uso da metodologia participativa e da pesquisa-ação são diferentes das que conhecíamos na década de 1990.

Naquela década – a da globalização e da volta ao liberalismo –, os métodos participativos eram mal vistos, principalmente no mundo acadêmico (THIOLLENT, 2008). Permaneciam ignorados, quando não condenados. Eram vistos como pouco científicos, subjetivos, militantes em demasia, incompatíveis com a objetividade, com os modelos convencionais de pesquisa científica ou tecnológica, que implicitamente ficavam vinculados ao positivismo e ao espírito burocrático.

Nesse contexto autoritário do passado, a pesquisa que dava ênfase na participação tinha uma oposição ao sistema, querendo dar voz às pessoas e aos grupos oprimidos. Atualmente, uma vez em diálogo com as políticas públicas, a participação popular se torna, muitas vezes uma condição formal, um requisito a ser satisfeito para atender aos editais de programas sociais. Dessa forma, não se trata de dar voz a grupos excluídos, mas de processos democráticos pautados em interesse público, além de justificar exigências burocráticas.

Para Pimentel (2019), a saída do isolamento intelectual que a extensão oferece, supõe uma abertura radical a outras formas de sentir, pensar, dizer e agir com os outros e, com isso surge o desafio de operacionalizar condições de estar junto, de falar uma nova linguagem científica; estabelecer relações de trocas contínuas e ampliar a produção de conhecimento. Dessa forma, na extensão universitária, a referência à metodologia participativa e à pesquisa-ação se tornaram mais frequentes. No entanto, esse ganho de espaço não significa que sua aplicação sempre esteja amparada em reais contribuições metodológicas. Há possíveis exageros no discurso da participação, permeando as justificativas de projetos, em um contexto em que predomina as exigências institucionais e, com frequência, as articulações políticas necessárias para a obtenção de fundos e a gestão de grandes projetos ou programas. A participação dos grupos tende mais a função de meio de alavancagem institucional do que como condição necessária para a produção e difusão de um conhecimento de conteúdo crítico e diferente daquele que já existe. (THIOLLENT, 2008)

A questão preocupante para Thiollent (2008), é saber se a referência às metodologias participativas na extensão universitária pode levar a uma retórica que facilita a aceitação dos projetos nas instituições de suporte, sem garantir, todavia, uma efetiva participação dos interessados nos projetos e em seus resultados e, também, sem garantir a aplicação de uma metodologia e a produção de um conhecimento emancipatório, adequado para esse tipo de objetivo. Hoje, a prioridade seria a de discutir meios de tornar a participação da comunidade mais efetiva e de reduzir os riscos de seu uso inadequado, superficial, retórico, criador de falsas expectativas, tanto nas ações junto às populações ou comunidades interessadas, como na

produção de um conhecimento válido no plano acadêmico. Não podemos esquecer que a Resolução nº 7, de 2018, do Conselho Nacional de Educação, estabelece que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação e, assim, nos questionamos será isso apenas mais um requisito a ser cumprido?

Segundo Pimentel (2019), trabalhar na construção e no fortalecimento de laços sociais inverte o lugar da participação, rompendo com as verticalidades que instituem os patamares de superioridade entre saberes acadêmicos e não acadêmicos. A participação direciona a construção dos elos entre ações, reflexões e novas ações, criando teias de socializações de saberes e fazeres em diferentes níveis e momentos de construção social na experiência extensionista. Nesse sentido, Orlando Fals Borda argumenta:

O conhecimento então se move como uma espiral contínua em que o pesquisador vai das tarefas mais simples para as mais complexas e do conhecido para o desconhecido, em contato permanente com as bases sociais. Das bases, os conhecimentos são recebidos e processados: a informação é sintetizada em primeiro nível; a reflexão se dá em um nível mais geral e válido. Em seguida, dos dados são restituídos às bases de uma forma mais consistente e ordenada; estudam-se as consequências desta restituição; e assim por diante, indefinidamente, mas de maneira equilibrada, determinada pela própria luta e por suas necessidades. (FALS BORDA, 1985, p.55)

Nessa perspectiva, mesmo com os atuais avanços da extensão universitária, persistem preocupações de ordens metodológica e ética para uma participação da sociedade realmente efetiva. Os projetos de extensão são de grande importância e podem se vincular a políticas públicas abrangentes destinadas às populações necessitadas (THIOLLENT, 2008). Entretanto, as exigências da metodologia precisam ser reafirmadas para que os projetos de extensão não se limitem a discursos e intenções políticas que nem sempre se realizam. De modo complementar, é preciso fortalecer o planejamento, a gestão e a avaliação para melhorar a efetividade dos procedimentos e os impactos sociais da extensão, porém sem engessar as práticas em burocratização excessiva. Por fim, a ética, uma preocupação que está crescendo na conduta da pesquisa científica, começa a abranger também a extensão, já que também diz respeito a seres humanos. As formas de engajamento dos participantes, as expectativas criadas na população e o respeito à diversidade cultural são alguns dos temas que requerem uma reflexão aprofundada no plano da ética (THIOLLENT, 2008).

Com a participação mais efetiva da sociedade, a extensão tende a ser mais respeitada, tanto do ponto de vista acadêmico e educacional, em termos de produção de conhecimento e de divulgação de informações, como do ponto de vista social, como forma de interação entre universidade e sociedade. Com isso, os *campi* no interior do país, como o caso do *Campus Avançado* de Jandaia do Sul, podem construir maior legitimidade junto à comunidade local, reforçando sua contribuição para o desenvolvimento da região, além de ter em sua produção maior mobilização de conhecimento popular, produzindo, assim, um conhecimento territorializado.

3. METODOLOGIA

Já que a pesquisa se preza pela descrição das perspectivas da comunidade da cidade de Jandaia do Sul e da percepção dos docentes do Campus Avançado de Jandaia do Sul da Universidade Federal do Paraná sobre o acolhimento dos problemas públicos pelos projetos de extensão universitária do *campus*, preocupando-se em buscar uma compreensão dos detalhes característicos da relação universidade – políticas públicas – território, escolheu-se para esta pesquisa a abordagem qualitativa. Os estudos qualitativos, conforme Triviños (1987), buscam analisar e compreender, com ajuda de referenciais teóricos, o sentido dos fenômenos pesquisados, uma vez que são suficientemente profundos para definir detalhes e identificar sutilezas.

Em termos de procedimentos metodológicos, pesquisas qualitativas possuem etapas inerentes que fazem uso de diversas técnicas de investigação e análise de dados (CRESWELL, 2007). Destaca-se a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995). Dessa forma, como a pesquisa parte do escopo de demonstrar as características de um determinado processo e local, ela se enquadra no tipo descritiva. Esta modalidade, a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever fatos e fenômenos de determinada realidade, a fim de obter informações a respeito de um problema a ser investigado (DIEHL; TATIM, 2004). Sendo assim, seu foco essencial reside no desejo de conhecer o objeto de estudo e seus traços característicos, descrevendo com exatidão os fatos e fenômenos da realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Para Triviños (1987), tal tipo de pesquisa permite que o investigador estipule as técnicas, os métodos, os modelos e as teorias que serão utilizados como caminho para a coleta e interpretação de dados – o cerne da pesquisa. Como os fenômenos são impregnados de significados que o ambiente lhes proporciona, a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, busca captar não só a aparência do fenômeno estudado, mas também a sua essência.

Para isso a coleta de dados primários constituiu em entrevistas semiestruturadas com representantes de instituições parceiras como o Departamento de Educação da cidade de Jandaia do Sul e o Núcleo Regional de Educação de Apucarana, com participantes diretos ou indiretos dos projetos de extensão, ou seja, aqueles que usufruíram das atividades e, com os docentes coordenadores dos projetos de extensão elencados. Além do procedimento de busca e

estudo dos diversos documentos, como normas que regularizam e coordenam a extensão universitária no âmbito da Universidade Federal do Paraná, assim como de dados secundários produzidos pelos próprios projetos de extensão universitária estudados.

As entrevistas individuais possibilitaram alcançar uma variedade de impressões e percepções que os diversos grupos possuem em relação aos projetos do *campus*. Conforme Richardson (1999), essa é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, é um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida. A opção pela técnica de entrevista semiestruturada se deu em função de proporcionar à entrevistadora um melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados, pois as entrevistas livres, ou seja, totalmente sem estrutura, onde os participantes da pesquisa falam livremente, resultam num acúmulo de informações difíceis de analisar que, muitas vezes, não oferecem visão clara da perspectiva do entrevistado (SILVA; FOSSÁ, 2013). Segue a baixo o roteiro de questões pré-formuladas (Figura 1):

Figura 1. Roteiro de questões aplicado nas diferentes categorias de participantes dos projetos de extensão universitária da UFPR analisados neste estudo

<p>A) QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES COORDENADORES DE PROJETOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é extensão na UFPR? Qual a visão da instituição sobre a extensão universitária? 2. Como estudante você participou de projetos de extensão? 3. Durante sua formação você aprendeu como formular ou executar um projeto de extensão? 4. Qual é a motivação no realizar projetos de extensão na universidade? Por que fazer? 5. Há investimentos, auxílios e bolsas para a extensão universitária no âmbito federal? Quais? 6. Onde está o interesse/desejo da instituição ao realizar projetos de extensão? O que ela ganha com isso? Quais são os benefícios? 7. Quais os benefícios para o docente fazer extensão universitária? O que ganha o docente? Onde está seu desejo/interesse? 8. Quais são os problemas locais em Jandaia do Sul e região? 9. Há possibilidade de diálogo entre a extensão universitária e os problemas públicos? Por quê? Como? 10. Seu projeto tem relação com os problemas locais? Quais? 11. Como surgem as ideias dos projetos? 12. Há participação da comunidade na formulação de projeto? Como? 13. É pertinente que projetos mobilizem e gerem conhecimentos sobre o problema público? Por quê? 14. Em relação ao projeto coordenado, houve essa preocupação de gerar e mobilizar conhecimentos sobre um problema público? 15. Para a formação do discente, o que você pensa sobre a obrigação de 10% da carga horária do curso ser em atividades de extensão universitária?

B) QUESTIONÁRIO PARA O PÚBLICO ALVO DO PROJETO/PARTICIPANTES

1. O projeto da universidade acolhe alguma demanda social? Qual(is)?
2. Você conhecia extensão universitária?
3. O que você pretende ao participar do projeto? O projeto atendeu suas necessidades? Como você o avalia?
4. Como você acredita que a universidade pode auxiliar o desenvolvimento do seu território, comunidade, cidade?
5. Esse projeto supre alguma carência da região?
6. Você participou ou conhece alguém que participou da formulação desse ou de algum projeto da universidade?

C) QUESTIONÁRIO PARA OS REPRESENTANTES DA SOCIEDADE CIVIL

1. Quais os problemas de Jandaia do Sul/locais?
2. Você conhece os projetos de extensão universitária do *Campus* de Jandaia?
3. Os projetos de extensão têm acolhido as demandas sociais/coletivas (problemas públicos) da comunidade local?
4. A extensão universitária pode contribuir para solucionar os problemas públicos locais? Nesse sentido, qual seria o papel da universidade? O que a universidade poderia realizar?
5. Você participou ou conhece alguém que participou da formulação/elaboração de algum projeto da universidade?

Fonte: a autora.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio do aplicativo Zoom, aplicativo que permite realizar reuniões virtuais, permitindo a segurança de todos os envolvidos em relação à pandemia de Covid-19. Em duas entrevistas tivemos problemas com a conexão e com o aplicativo, sendo uma delas realizadas totalmente pelo aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, por meio de trocas de mensagens em escrito e em áudio. Em outra entrevista, tivemos que realizar metade pelo Zoom e metade pelo *WhatsApp*, pois houve problema de conexão. O convite e o termo de consentimento foram enviados via *WhatsApp* para conhecimento e o aceite de todos, onde também foi tirada qualquer dúvida que o participante pudesse ter.

Todos os áudios foram transcritos utilizando a ferramenta *online Reshape*. Esta ferramenta utiliza inteligência artificial para transcrever áudios e gerar legendas e permite fazer a edição dos textos e suas correções ao mesmo tempo em que o áudio está sendo executado com acurácia de 92,2%. As entrevistas foram analisadas tendo como quadro referencial a revisão de literatura que trata do papel da universidade nos problemas públicos e no desenvolvimento local, assim como a formulação de políticas públicas, principalmente a percepção e identificação de problemas públicos e a formação da agenda de políticas públicas.

Sendo assim, para a análise dos dados esta pesquisa se utilizou do método de análise de conteúdo que, conforme Bardin (2011), na situação em que determinada abordagem investigativa demandar a sistematização de conteúdos para o uso exploratório na interpretação e na inferência de significados, bem como a compreensão das suas condições de produção e de recepção, poder-se-á adotar como recurso a análise de conteúdo. Esse método é uma ferramenta de pesquisa que se aplica a grande diversidade de tipos e gêneros textuais, é um instrumento de exploração interpretativa de documentos de diversas naturezas, procedida por técnicas que visam à organização e à sistematização de unidades textuais para evidenciar núcleos de sentido, a exemplo de temas, conceitos e significados. Torna-se uma importante estratégia de subsídio em pesquisas com o objetivo central de explorar e interpretar determinado objeto de interesse.

Para Bardin (1977), análise de conteúdo é um método de análise que pode ser aplicado tanto em pesquisa quantitativa como em investigação qualitativa, na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é analisado. Assim, o método de análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso, permitindo ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta. (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005)

Conforme Vala (1986), a análise de conteúdo é um orquestrado empreendimento de interpretação e inferência de conteúdos textuais. Utilizando-se do tratamento da informação, pode se integrar a diversas modalidades e campos de pesquisa, compondo com a diversidade de bases epistemológicas das ciências sociais e humanas. Nessa perspectiva, a análise de conteúdo permitiu inferir da fonte emissora, o contexto de produção dos projetos de extensão universitária e dessa forma construir a inteligibilidade em relação ao acolhimento dos problemas públicos locais, objetivo central desse trabalho.

Para o manejo do método e das técnicas da análise de conteúdo, após transcritos os áudios, os textos gerados foram incluídos no sistema MAXQDA, onde trechos foram separados conforme a codificação da tabela 1. Os trechos nos remeteram a dados secundários em documentos, como *e-mails* recebidos, normas e legislações, para termos um melhor entendimento do que o participante estava dizendo.

Assim, a análise se realizou a partir das três fases propostas por Bardin (1977): (1) pré-análise; (2) fase exploratória; (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A fase 1 compreendeu a escolha das entrevistas e dos documentos que seriam levados em consideração

para o estudo, dentro do universo de documentos encontrados. A partir daí se deu a fase 2, de exploração do material através da separação das falas dos entrevistados. A construção das narrativas teve como base as categorias e questões orientadoras descritas na tabela 1.

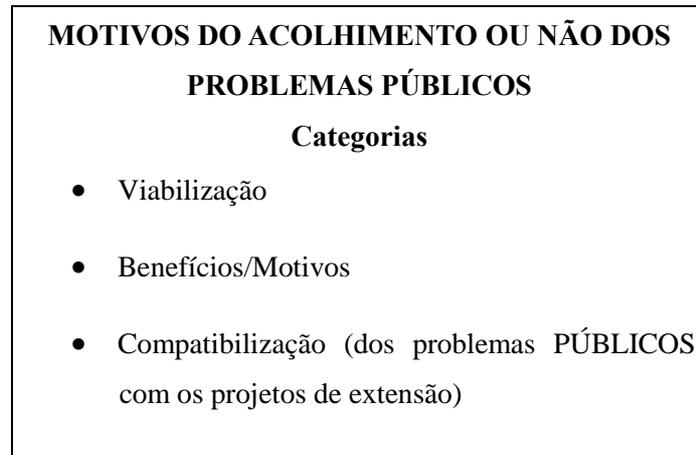
Tabela 1- Fluxo de questões norteadoras da separação dos dados obtidos na fase 1 (pré-análise) da análise de conteúdo das entrevistas com docentes, participantes e sociedade civil

Indicadores	Questões norteadoras
Motivos	Qual é a motivação de fazer projetos de extensão na universidade? Porque os docentes fazem extensão universitária?
Benefícios	Onde está o interesse/desejo da instituição com os projetos de extensão? E o interesse/desejo do docente ao realizar a extensão universitária?
Viabilização	Como é o fluxo de processo para aprovação e execução dos projetos na UFPR?
Problemas Públicos	Quais os problemas locais em Jandaia do Sul e região?
Acolhimento pelos projetos	Há participação da comunidade na formulação de projetos de extensão? Quais demandas geraram os projetos e quais foram suas ações?

Fonte: a autora

Ainda na fase 2, foram construídas as operações de codificação, classificação e categorização. Foram recortados dos textos estudados unidades de registros, que corresponderam ao segmento de conteúdo considerado como unidade de base, visando à categorização e a contagem de frequências (BARDIN, 1977). Dessa forma, as unidades de registro foram distribuídas em categorias que auxiliaram na construção de uma inteligibilidade sobre o acolhimento dos problemas públicos por parte dos projetos estudados (Figura 2).

Figura 2. Categorias consideradas na distribuição do conteúdo das entrevistas para entendimento do acolhimento dos problemas públicos pelos projetos de extensão universitária analisados



Fonte: a autora

A terceira fase compreendeu o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação, captando os conteúdos manifestos e latentes, contidos em todo o material coletado, a partir das unidades de registro categorizadas, conforme o capítulo 4 dessa dissertação. Essa fase teve embasamento na revisão teórica apresentada no Capítulo 2 deste trabalho.

Nesse momento é importante dizer que, segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa segue uma rota que não tem uma sequência rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento do trabalho. Isso porque, para pesquisadores qualitativos, o enfoque principal está no processo e não exclusivamente no resultado. Caso fosse necessário, por exemplo, retornar a algumas etapas já realizadas na pesquisa, para uma nova coleta de dados, tal ato não é observado como uma falha. Isso permitiria ao pesquisador uma maior liberdade para conhecer e para se aprofundar no campo durante seu processo de coleta de dados, ampliando, assim, sua compreensão e desvendando aspectos que, se permanecesse preso ao padrão e à sequência estipulados previamente, não conseguiria alcançar.

Delimitou-se os últimos 5 anos como o recorte para a seleção dos projetos a serem pesquisados (de 2015 a 2020) já que o Campus Avançado em Jandaia do Sul teve seu início em 2014. A escolha dos projetos está melhor apresentada na próxima seção. Dentre todos os projetos escolhemos três em diferentes áreas e com diferentes objetivos, para que a pesquisa englobe vários aspectos da sociedade, conforme quadro a seguir (Tabela 2). Também consideramos que os projetos tivessem vigentes no ano de 2020, e que seus coordenadores estivessem em efetivo exercício no *Campus*, estando disponíveis no momento para participar da pesquisa.

Tabela 2 – Projetos selecionados neste estudo e suas principais características

Nome Do Projeto	Área Temática	Público – Alvo	Objetivo	Vigência
Práticas Ambientais Sustentáveis	Meio ambiente	Estudantes e Professores da rede pública de ensino; Acadêmicos dos cursos de Engenharias e Licenciaturas do <i>Campus</i> Avançado Jandaia do Sul/UFPR; Comunidade em geral da cidade de Jandaia do Sul/PR.	Conscientizar a população sobre a importância da preservação do meio ambiente por meio de práticas ambientais sustentáveis e cotidianas, de modo a promover melhorias ambientais e na qualidade de vida da população.	01/05/2016 a 30/04/2020 (1º fase) 01/08/2020 a 31/07/2024 (2º fase)
Mais Merenda e Menos Desperdício	Tecnologia e produção	Escolas municipais de Jandaia do Sul (alunos, professores e merendeiras) e os profissionais ligados a cozinha escolar (nutricionista, cozinheiras e motoristas).	Elaborar estratégias e soluções tecnológicas para planejamento, produção, armazenagem e distribuição de merenda da cozinha escolar da cidade de Jandaia do Sul.	01/03/2019 a 30/11/2022
ÁGORA – UFPR/Jandaia do Sul	Educação	Professores formadores (que atuam nas licenciaturas); futuros professores e professores em serviço, que atuam na Educação Básica.	Estabelecer relações universidade-escola, por meio de vivências formativas que propiciem o desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática, seja ele um futuro professor, professor em serviço e/ou professor formador.	10/02/2020 a 31/12/2023

Fonte: SIGEU/UFPR

Totalizamos 11 entrevistas feitas, porém, apenas 10 foram utilizadas para a pesquisa, tivemos um descarte pois o participante não residia na localidade estudada e dessa forma não pode responder sobre os problemas públicos locais. A escolha dos participantes se deu primeiramente pelos 3 coordenadores dos projetos escolhidos para a pesquisa, durante as entrevistas com os coordenadores foi solicitado que eles indicassem pessoas que participaram do projeto ou que ajudaram de alguma forma, para que fossem entrevistadas. Sendo assim, foi indicado mais 1 professor por ser o preponente inicial de um dos projetos, outras 4 pessoas que participaram dos projetos direta e indiretamente, além 1 servidora da prefeitura de Jandaia da

Sul e 1 representante do núcleo de educação de Apucarana, que eram parceiros dos projetos. Sendo assim, para resguardar as entidades dos entrevistados, eles foram nomeados da seguinte forma: os 4 docentes receberam os seguintes nomes fictícios Diego, Davi, Daniela e Douglas, já as participantes, Paula, Pamela, Patricia e Pricila e as representantes dos parceiros Renata e Rafaela.

3.1 Descrição/ Caracterização – UFPR-Campus

O município de Jandaia do Sul foi criado pelos tropeiros, seu patrimônio foi aberto em 1942 e tornou-se desde então um centro de convergências de agricultores vindos de todas as regiões do país atraídos pelas belas perspectivas oferecidas pelo solo seco e pelo cultivo do café. Através da Lei Estadual nº 790, de 14 de novembro de 1951 foi criado o município sendo instalado oficialmente em 14 de dezembro de 1952, por desmembramento da cidade de Apucarana. O nome Jandaia, vem de um pássaro existente na região. A cidade é um importante centro regional para a região do Vale do Ivaí e está situada a cerca de 390 km da Curitiba.

Sua população foi estimada em 2019 pelo IBGE em 21.176 habitantes e sua área territorial é de 187,600 km². O município está localizado sobre o principal tronco rododiferroviário do Norte do Paraná, que o liga a Curitiba e o Porto de Paranaguá também a São Paulo e o Porto de Santos e ao sul do Brasil. Conforme dados do IBGE em 2018, o salário médio mensal era de 2.2 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 34.8%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 26.3% da população nessas condições (IBGE, 2018). A cidade está localizada na microrregião de Apucarana e, segundo histórico no site da câmara de vereadores, existe ainda forte dependência da população de Jandaia do Sul a outras cidades vizinhas, como Apucarana, Maringá e Londrina, para acesso a bens e serviços não encontrados localmente (CÂMARA MUNICIPAL DE JANDAIA DO SUL, 2020)

Sobre a história da Universidade Federal do Paraná, segundo Rocha (2018), é marcada por grandes feitos e está muito ligada à história de desenvolvimento do Paraná. Nascida com o objetivo de cooperar com o processo de desenvolvimento sustentável do Estado e com a consolidação de uma cultura paranaense, denominada inicialmente Universidade do Mate, a instituição constituiu-se num símbolo do Paraná. Foi federalizada em 1950 e no início dos anos 1990 sua sede histórica foi eleita pela população curitibana como símbolo da capital do Estado (UFPR, 2008, p. 5). Em 1913, conforme Rocha (2018), a Universidade começou a funcionar,

sendo os primeiros cursos ofertados os de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia. Em 1950, ocorreu a federalização e a Universidade do Paraná tornava-se uma instituição pública e gratuita. Atualmente, a UFPR está inserida fisicamente em cinco regiões do estado onde estão instalados os *campi* de Curitiba, Pontal do Paraná, Matinhos, Palotina, Toledo e Jandaia do Sul.

Em 2007 a universidade realizou o seu projeto para aderir ao programa REUNI, um passo importante na busca de aprimoramento na oferta da educação superior. A adesão ao programa passou por algumas etapas internas e outras externas à instituição, conforme as regras vigentes. Por fim, depois das discussões e aprovações necessárias, deu-se novo encaminhamento e o planejamento da UFPR foi elaborado. Uma Comissão da SESu/MEC avaliou o projeto e, após algumas alterações, o aprovou. Contudo, segundo Rocha (2018), os episódios de tramitação não foram muito tranquilos e houve resistência por parte da comunidade acadêmica em aceitar o Programa. No entanto, mesmo com as dificuldades, o Programa fora acatado e implementado na UFPR. A execução do projeto do REUNI na UFPR se iniciou ao final do ano de 2008, conduzido pela Coordenadoria do REUNI e Comissão interna do Conselho Universitário.

Em abril de 2013, o Conselho Universitário da UFPR (COUN) aprovou a criação do Campus Avançado de Jandaia do Sul. Sua criação fez parte da segunda fase do REUNI. O Reitor na época, Zaki Akel Sobrinho (Gestão 2008-2012 e 2013-2016), disse em entrevista ao jornal *Gazeta do povo* (2013) que a escolha da cidade se deu tanto por questões técnicas quanto políticas:

Há dois anos, foi feito o pedido de federalização da Fafijan, e com base nisso, fomos à cidade analisar o pedido, e achamos que a instalação de um *campus* lá beneficiaria muito a cidade. Há um total de mais de dois milhões de habitantes que vivem na região do Vale do Ivaí, com carência de oportunidades como essa. Posteriormente, houve um grande esforço político da prefeitura, e da comunidade para aprovar o projeto (PRATEANO, 2013).

Em 8 de agosto de 2013, o mesmo Conselho aprovou a criação de três cursos de Engenharia – de Produção, de Alimentos e Agrícola – e duas licenciaturas – em Computação e em Ciências Exatas – cada uma com 50 vagas. Os novos cursos já foram ofertados nos vestibulares 2013/2014 tendo início das aulas já no primeiro semestre de 2014.

Dessa forma com quase 7 anos de existência, o Campus Avançado em Jandaia do Sul produziu 23 projetos de extensão, 65 eventos de extensão universitária e 46 cursos de extensão. Foram excluídos da contagem todas as atividades que por algum motivo estavam registradas como “cancelado”. Isso se deve porque realmente a atividade teve que ser cancelada ou por algum erro no cadastro da atividade no sistema. Nos sistemas pesquisados, Sistema Integrado de Gestão da Extensão Universitária (SIGEU) e Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) não têm nenhum registro de programa ou serviço de extensão pelo Campus de Jandaia. Em 2020, o SIGEU foi integrado ao sistema SIGA, porém, no momento, no SIGA só há o registro de algumas atividades que estão em execução, ou ainda estão sendo formulados, por isso a maioria dos dados aqui apresentados foram tirados do antigo sistema, o SIGEU.

Conforme definição da Pró-Reitoria de Extensão e cultura da UFPR, um **Programa De Extensão** é o conjunto articulado de atividades que contemplam os cinco princípios da Extensão, das quais participam servidores e servidoras (docentes e técnicos administrativos ou técnicas administrativas) e discentes de diferentes formações e áreas de conhecimento, integradas ao Ensino e Pesquisa e com parcerias comprovadas com a comunidade. **Projeto De Extensão** é a ação processual e contínua de caráter educativo, social, artístico, científico ou tecnológico que contempla os cinco princípios extensionistas e visa resultado de mútuo interesse para a sociedade e para a comunidade acadêmica; pode estar vinculado a um Programa ou ser isolado. Dessa forma, por ser uma ação contínua e visar resultados de mútuo interesse para a sociedade e para a comunidade acadêmica, os projetos de extensão serão o foco deste trabalho. Até o momento não há registro no sistema de programa de extensão e Jandaia do Sul.

O **Curso De Extensão** é a ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária previamente definida, que contempla pelo menos o princípio da Extensão Universitária que estabelece a repercussão da ação na comunidade, gerando “Impacto e Transformação”, e que atende ao princípio constitucional da “Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão”. O *Curso de Extensão* pode estar vinculado a um Programa, ou Projeto de Extensão, ou pode ser isolado.

Já o **Evento De Extensão** é uma atividade de apresentação ou exibição pública, livre ou com público específico, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido e reconhecido pela Universidade. De acordo com o estabelecido pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). A **Prestação de Serviço Extensionista** é a atividade que propõe o estudo e a solução de problemas profissionais ou sociais, o desenvolvimento de novas abordagens

pedagógicas e de pesquisa, bem como transferência de conhecimentos e tecnologia à sociedade, de forma eventual ou permanente. Deve contemplar pelo menos dois princípios extensionistas e poderá ser remunerada.

Dessa forma, pelo *campus* ainda não apresentar programas de extensão, a escolha se deu pelos projetos de extensão para que esta pesquisa fosse realizada. Além do fato, dos projetos possuírem um maior espaço de tempo em atividade, podendo englobar as demais modalidades.

Dentre desses projetos já realizados pelo *Campus*, 17 foram na área temática Educação, 3 na área temática Meio Ambiente e 3 na área Tecnologia e Produção. Durante o período de existência do *Campus*, 2014-2020, não houve registro em outra área temática. Segundo o art.2 da Resolução nº57/2019 do Conselho De Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Paraná, a extensão universitária deverá ser classificada segundo as áreas temáticas estabelecidas pelo FORPROEX que são: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção e; Trabalho. Sendo assim, foram escolhidos 3 projetos, um de cada temática existente no *Campus*, para a produção da pesquisa. Essa escolha delimitou o número de pessoas entrevistadas, mas adentrou em temas diversos de possíveis problemas públicos. Isso permitiu uma melhor utilização do tempo disponível para a pesquisa. Além disso, levamos em consideração que os 3 projetos estavam em execução no ano de 2020, e que seus idealizadores estavam em efetivo exercício no *Campus*.

Com isso demos início as análises das as entrevistas com os coordenadores dos projetos escolhidos, e posteriormente com as entrevistas dos demais atores, e o levantamento e separação dos documentos que poderiam ser utilizados para auxiliar na compreensão das entrevistas.

4. CONSTRUINDO UMA INTELIGIBILIDADE

As falas dos entrevistados foram separadas em cinco categorias (tabela 1): motivos, benefícios, viabilização, problemas públicos e acolhimento pelos projetos. Após a separação, essas unidades de registros foram distribuídas nas categorias da figura 02, viabilização, benefícios/motivos e compatibilização, para melhor construção da análise apresentada a seguir.

4.1 Viabilização

Uma questão levantada nas entrevistas realizadas com os docentes, que pode dificultar a viabilização da extensão no *Campus*, é a obtenção de recursos financeiros e humanos. O docente Douglas acredita que as limitações na busca por recursos materiais, humanos e financeiros são maiores na extensão. Por exemplo, do ponto de vista de volume dos recursos, ele observa nos editais que são abertos para a extensão que há um volume menor do que aquele destinado a pesquisa.

No edital PROEC/UFPR n.º 04/2020 de fortalecimento de atividades contínuas e remotas de extensão o total dos recursos financeiros foi de até R\$ 500.000,00 (quinhentos mil Reais), as propostas apresentadas poderiam totalizar o máximo de R\$15.000,00 (quinze mil Reais) e os itens financiáveis iam desde diárias no país, material educativo e esportivo, material de expediente, material elétrico e eletrônico, material para áudio, vídeo e foto, entre outros, porém, nesse edital não houve recursos para bolsas de estudantes (UFPR, 2020a). Em 27 de janeiro de 2021 houve a chamada Interna 01/2021 (UFPR, 2021) para a “inserção de novas propostas de programas e projetos de extensão para habilitação a possível edital de bolsas 2021”. A **bolsa extensão UFPR** tem como objetivo apoiar o desenvolvimento dos Programas e Projetos Isolados de Extensão registrados no SIGA, depende de aprovação orçamentária da União e da votação pelo **conselho de planejamento e administração** da UFPR, que determina a vigência e o número de cotas para essa modalidade. Na chamada interna PROEC 01/2021 em seu **Anexo - Modelo Edital de Seleção de Bolsistas, o valor de bolsa aparece sendo de R\$ 400, 00/mês** (UFPR, 2020b).

O Edital n. 02/2020 – Pesquisa/PRPPG/UFPR de apoio a atividades de pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) (UFPR, 2020c), no item 5 - *disponibilidade de recursos*, apresentou a expectativa de recursos financeiros de R\$ 560.000,00 (quinhentos e sessenta mil Reais). As propostas deveriam ser organizadas em três grupos, considerando a

média de anos de obtenção da titulação de doutorado da equipe, conforme tabela abaixo (tabela 3):

Tabela 3 – Organização dos grupos a serem enquadradas as propostas a serem submetidas ao edital 02/2020 da UFPR

Grupo	Média de anos de titulação da equipe	Valor/proposta	Valor disponível
Grupo A	Maior que 15 anos completos	Até R\$ 30.000,00	R\$ 200.000,00
Grupo B	De 5 a 15 anos completos	Até R\$ 20.000,00	R\$ 300.000,00
Grupo C	Até 5 anos completos	Até R\$ 7.000,00	R\$ 60.000,00

Fonte: Edital n. 02/2020

A análise e classificação das propostas são efetuadas por comissão *Ad Hoc*, designada pela PRPPG e coordenada pelo Comitê Assessor de Pesquisa. No item 3 do mesmo edital está descrito os itens financiáveis e não financiáveis: itens de custeio de atividades de pesquisa pertinentes ao plano de trabalho apresentado e a área de especialidade do(s) grupos de pesquisa proponentes(s), aquisição de material laboratorial, incluindo despesas de importação quando pertinentes; passagens e diárias nacionais destinadas a reuniões de trabalho e atividades em campo (condicionadas à legislação vigente quanto a atividades remotas); serviços de análises e pesquisas científicas; bolsas de Iniciação Científica. Mas, em relação a bolsas, no item 3.2 e seguintes, o edital descreve que os valores destinados às bolsas de iniciação científica deveriam estar incluídos no total previsto para o projeto de pesquisa. Dessa forma, seriam disponibilizadas até 02 (duas) bolsas de iniciação científica por projeto aprovado com duração de 12 (doze) meses para os projetos de pesquisa contemplados nos Grupos A e B; para os projetos de pesquisa contemplados no Grupo C seria disponibilizada 01 (uma) bolsa de iniciação científica por projeto aprovado, com duração mínima de 06 (seis) meses e máxima de 12 (doze) meses.

Segundo Sandra de Deus (2017), o financiamento da extensão tem sido a grande batalha dos pró-reitores de extensão. A necessidade de lutar pelo financiamento adequado os rouba tempo de pensar politicamente a atividade extensionista. Para ela, não há um financiamento adequado por parte das próprias universidades e é praticamente inexistente por parte de agências de financiadoras e desconhecido pelo governo federal.

Para a entrevistada Daniela, o problema na realização de projetos de extensão ocorre em relação aos recursos humanos e à carga horária dos docentes:

Então a gente ouve falar de extensão no setor de agrárias ou na educação ou aqui no campus, tem bastante diferença o que eu tenho percebido, por exemplo, é que assim, em alguns setores da universidade o comitê local SECEX tem um secretário responsável pelas ações. A gente não tem nada disso, né? Todos os membros do nosso comitê local têm uma carga horária imensa a gente se desdobra para tentar fazer ... por mais que eu coloco no meu PIT que eu tenho quatro horas semanais para participa do CAEX, jamais. Eu coloco uma hora lá para, para ficar como representação, porque só a carga horária de ensino e de extensão como professora eu já preenchi a carga horária, esse excesso de carga horária prejudica muito ... isso é um problema que eu vejo pelo menos ali no nosso campus em termos locais, a gente tem um corpo docente bem pequeno a carga horária docente é imensa né e eu sei que a sobrecarga de trabalho dos Servidores técnicos também é, porque a gente tem um corpo reduzido, então eu, por exemplo, tenho 10 disciplinas diferentes por ano (Daniela).

Atualmente o *Campus Avançado* em Jandaia do Sul possui, segundo a Pró-Reitoria de pessoas da UFPR, 46 docentes e 38 técnicos, sendo que não há uma unidade ou técnico para cuidar da extensão universitária, mas também não há unidade ou técnico responsável pela parte burocrática da pesquisa.

Outro aspecto que atrapalha a viabilização de projetos de extensão no *campus* é a não valorização dos docentes que fazem extensão universitária. Segundo Mello (2008), a heterogeneidade está presente no âmbito interno de cada *campus* universitário, em áreas de conhecimento que são mais ou menos valorizadas pelo capital ou pelos movimentos sociais, refletindo os conflitos de interesses entre setores e grupos, mas há um agravante na atividade de extensão universitária, há, na própria universidade, quem a reprove como atividade própria da instituição ou de pesquisadores, por vê-la como tarefa que desviaria recursos e esforços que deveriam ser aplicados integralmente em pesquisa, isso vai ao encontro de algumas falas dos entrevistados. Conforme Douglas isso envolve certa estratificação que existe das atividades da universidade, no que se refere a ensino, pesquisa, extensão. Para esse docente parece que a extensão não é vista no imaginário acadêmico como tendo a mesma importância do ensino e da pesquisa e, partindo disso, envolve também uma percepção que cada membro da comunidade acadêmica tem do que é o papel social na universidade.

Ao citarmos Castro, (2004), nessa dissertação, mostramos que a história da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão tem como pano de fundo a mesma história das relações entre conhecimento científico e demandas sociais. Santos (2004) considera essa

prevalência uma espécie de “injustiça cognitiva” em caráter global e para Mora-Osejo e Borda (2004), o que precisamos é de universidades participativas, comprometidas com o bem comum, e com as urgências das comunidades de base”, favorecendo a substituição de “definições discriminatórias entre o acadêmico e o popular” (MORA-OSEJO; BORDA, 2004.).O que às vezes acontece é que conforme a docente Daniela: “*alguns colegas de repente olhem meio assim mesmo, ‘ah, mas você não produz’, um colega nosso fala que a gente só dá uma aulinha, que visita escola, visita coisas na comunidade, mas acho que são casos isolados e tem para todo lado.*”

Essa crítica ao ativismo, que muitas vezes se tem a impressão de acontecer nas atividades de extensão, faz com que se duvide da presença do conhecimento científico no contato entre docentes e estudantes universitários com comunidades de base (MELLO, 2008). Para Nehring, Battisti e Pozzobom (2018), o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não está estabelecido; essa relação precisa ser construída como uma política institucional, e por isso a atividade de extensão ainda é percebida como atividade periférica no fazer do professor universitário. Nehring, Battisti e Pozzobom em 2018, realizaram uma pesquisa intitulada de “*Entendimento de professores universitários sobre o seu fazer*”, que tinha como objetivo discutir a constituição do professor da educação superior e levantar as seguintes questões: qual relação os professores que atuam em universidades estabelecem entre suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão? Eles compreendem a indissociabilidade entre as três atividades como política de suas instituições? Qual é o papel atribuído à extensão a partir da perspectiva de que esta dimensão é um elemento de diálogo e aprendizagem entre universidade e sociedade? A conclusão foi que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não está estabelecido no fazer desses professores universitários.

Considerando a totalidade das respostas dos sujeitos daquela pesquisa (NEHRING; BATTISTI; POZZOBOM, 2018), a análise indicou que a maioria dos professores explicitam as relações possíveis da complementaridade entre ensino, pesquisa e extensão, mas há situações em que essas relações se mostram periféricas e não configuram efetivamente o princípio pedagógico da indissociabilidade. Segundo as autoras, a legislação estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas ações de professores universitários, mas a organização acadêmica de uma universidade por si só não estabelece o referido princípio pedagógico entre as dimensões. Para elas, a internalização do conceito de indissociabilidade pelos professores se faz necessária e perpassa pelo estabelecimento de processos que vão muito

além de ações individuais. Conforme Nehring, Battisti e Pozzobom (2018) esses apontamentos vão ao encontro do que propõe Mazzilli (2011), que entende que a concretização da associação entre ensino, pesquisa e extensão demanda:

- a existência de projetos institucionais que anunciem as diretrizes e os compromissos que os orientam e as ações previstas para sua realização;
- a elaboração e o desenvolvimento de projetos coletivos de trabalho, associando ações acadêmicas e administrativas;
- o desenvolvimento de práticas de avaliação institucional abrangendo todo o trabalho realizado pela universidade como instrumento de autoconhecimento institucional;
- a elaboração e a concretização de modelos de gestão que possibilitem a participação de todos os segmentos nos processos de decisão e de avaliação do trabalho acadêmico;
- a criação de condições materiais para a realização do projeto pretendido.
- a constituição de um corpo docente com sólidas formações científica e pedagógica, organicamente vinculado ao projeto da universidade (MAZZILLI, 2011, p. 14)

Essa última demanda colocada por Mazzilli (2011) é uma dificuldade que percebemos ao questionarmos os docentes sobre sua participação em extensão universitária durante sua formação. Não houve um padrão, ou seja, todos conheceram e participaram de extensão universitária de formas variadas. Para o docente Davi a extensão universitária nos moldes como é feita na UFPR não foi vista onde estudou. Conforme o docente, certos projetos em empresas que a UFPR não considera como extensão, na instituição em que realizou sua formação era tudo extensão. Onde o entrevistado Douglas se graduou tinha poucos projetos, e os que tinham eram trabalhos de atendimento à comunidade na forma de mutirões. Já ao ingressar no mestrado e posteriormente no doutorado, ambos na mesma instituição, pode ver uma proposta da extensão universitária mais ampla, mesmo sem participar diretamente. Já Diego, informou que na graduação teve muito pouco contato e que se dedicou mais à iniciação científica. No mestrado não teve nada em extensão, pois cursou em um instituto de pesquisa, e assim apenas no doutorado pode participar mais ativamente em extensão universitária. Para ele, conseguir, como disse, lá nos 45 do segundo tempo, ter uma formação em extensão talvez seja o motivo de ter esse viés extensionista hoje. A docente Daniela foi o que teve maior contato com essas atividades. Conforme relata, a entrevistada participou de projetos durante os quatro anos do curso de graduação e só não desistiu do curso por conta da extensão. No mestrado participou de um projeto de curso de extensão que foi onde se deu sua coleta de dados; no entanto, não

participou de nenhum projeto, só ministrou o curso. Já no doutorado, uma parte de seu estágio de docência também se deu por meio de cursos de extensão e que nas duas pós-graduações participou de um grupo de pesquisa que todos os anos faz um curso de extensão e oferta para alunos.

Como vemos, a forma de extensão se diferencia nas diversas universidades e também se dá de várias formas durante a formação dos docentes. Isso gera uma preocupação sobre a curricularização da extensão universitária. A Resolução nº7 (CNE/CES, 2018) regulariza a previsão institucional e o cumprimento de no mínimo 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão. Conforme Sandra de Deus (2017), esse é atualmente o maior desafio da extensão universitária, pois implica em ter outro olhar sobre a formação universitária, implica em repensar a universidade. Para Sandra de Deus (2017) é um enorme desafio fazer com que os docentes e as estruturas universitárias entendam a importância desta mudança, de abrir os fechados currículos dos cursos de graduação para inserir atividades de extensão como componente da grade curricular, porém, ela questiona: quem está disposto a fazer isto? Essa questão está presente na fala dos docentes:

Eu acho que a gente tá correndo sério risco pelo que eu tenho visto da fala de muitos professores, por exemplo, de ao invés de curricularizar a extensão disciplinarizar, criar só disciplina como se isso resolvesse como se isso fosse extensão criar mais disciplina de extensão. Aí eu acho que a gente está correndo um grande risco de aumentar, não aumentar a carga horária, né, mas aumentar a demanda de trabalho por estudantes, Por exemplo, sem eles terem uma ideia do que seja realmente fazer extensão (Daniela).

O entrevistado Davi acredita que, principalmente, os cursos da área tecnológica vão ter uma dificuldade muito grande de inserir atividades de extensão em sua grade. Para ele cursos como de engenharia mecânica e engenharia elétrica não são cursos que tem isso tradicionalmente no seu currículo e, dessa forma, eles terão que ser criativos para criar esse tipo de projeto. O docente Douglas tem dúvidas se esse é um caminho promissor; para ele deveria ser trabalhada a ideia de disseminar a extensão sendo igualmente importante, ou seja, estando no mesmo nível do ensino e da pesquisa. Conforme informa, não há uma disciplina curricularizada de introdução à pesquisa, na maioria dos cursos há uma disciplina de metodologia científica, o que não é necessariamente, uma iniciação. A iniciação à pesquisa, nos moldes que ocorre na UFPR e praticamente em todas as outras universidades brasileiras, se dá por meio da participação do aluno no projeto de pesquisa conduzido por professores e técnicos

administrativos. Então, o docente Douglas entende que a extensão poderia também se consolidar dessa maneira, e que talvez o grupo que tenha acumulado toda essa concepção de curricularização da extensão, tenha avaliado que a extensão não tivesse força suficiente para se colocar no imaginário de toda a comunidade, e em especial dos estudantes, no mesmo nível de importância da pesquisa.

Além da dificuldade de recursos humanos e da falta de valorização da atividade, a partir da análise das entrevistas com os docentes coordenadores e preponentes dos projetos, pudemos perceber que muitos relataram a burocracia como uma dificuldade em fazer extensão universitária no âmbito da UFPR. Conforme o entrevistado Daniela, é uma coisa extremamente burocrática, tem muitos relatos dentro do comitê de extensão do *campus* e mais fortemente de outros setores dizendo que os professores não estão interessados em fazer extensão ou estão desistindo de fazer extensão por conta da burocracia.

A extensão na UFPR é coordenada e organizada pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), que tem como missão promover e difundir a política cultural e extensionista da UFPR a partir da formação, produção e interação de saberes com a comunidade. Suas ações buscam estabelecer um diálogo permanente com as diretrizes e metas da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU-2012) (BRASIL, 2012), do Plano Nacional de Cultura (PNC - 2010) (BRASIL, 2010), do Plano Nacional de Educação (PNE-2014) (BRASIL, 2014) e do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3 - 2009/2010) (BRASIL, 2010). A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura está organizada em duas coordenadorias: (1) de Extensão e de Cultura e a (2) Editora da UFPR e o Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR (MAE), de acordo com Regimento da UFPR aprovado pela Resolução nº37/2019 - COPLAD.

A coordenadoria de extensão e cultura é dividida em COC (coordenadoria de cultura) e COEX (coordenadoria de extensão). A COEX é responsável pela gestão da extensão na universidade, atuando na coordenação, orientação, supervisão e certificação das atividades extensionistas; pela divulgação de atividades e eventos extensionistas; por executar na UFPR editais lançados por outros órgãos fomentadores da extensão e também por desempenhar a articulação externa e interna de ações e projetos de extensão. A COEX tem a colaboração do Comitê Assessor de Extensão (CAEX) e dos Comitês Setoriais de Extensão.

A partir das diretrizes do FORPROEX, cada universidade estabeleceu sua forma de atuação e, sendo assim, na UFPR foi constituído o Comitê Assessor de Extensão (CAEX) que propõe, normatiza e assessora a política de extensão da UFPR; estabelece critérios e indicadores de avaliação; analisa, referenda e homologa as propostas e relatórios de cursos, programas e

projetos; estabelece critérios de distribuição das bolsas extensão e toma as decisões em relação à extensão na UFPR. Os eventos de extensão são gerenciados pelos diversos setores da UFPR que devem subsidiar relatório semestral para o CAEX. Com base nas decisões do CAEX são propostas as normativas que regem a extensão na UFPR, tais como a Resolução nº 57/19 (CEPE, 2019), as instruções normativas e demais orientações aos coordenadores de ações extensionistas na elaboração e condução de suas atividades. Conforme o Art.11 da Resolução nº 57/19, compete ao CAEX:

- I - propor, normatizar e assessorar a execução da política de extensão da UFPR;
- II - estabelecer os critérios e indicadores de autoavaliação e avaliação da extensão da UFPR;
- III - analisar e emitir, via Sistema de Gestão Acadêmica, parecer relativo aos âmbitos acadêmico, formativo e extensionista das propostas e relatórios de Programas e Projetos de Extensão;
- IV - acompanhar e avaliar periodicamente por meio de relatórios as atividades de extensão da UFPR;
- V - estabelecer critérios de avaliação e distribuição das bolsas de extensão;
- VI - participar de comissões e bancas nas quais se fizer necessária a presença de representantes de extensão;
- VII - aprovar calendário anual relativo a atividades de extensão da UFPR;
- VIII - apreciar e deliberar sobre recursos apresentados a esse comitê pelos coordenadores ou coordenadoras de atividades de extensão;
- IX - apreciar e deliberar sobre pedido de revisão das decisões colegiadas desse Comitê. (CEPE, 2019, p. 3-4).

Importante que no parágrafo 1º desse artigo é afirmado que não compete ao CAEX análise quanto a dimensões financeiras e orçamentárias das propostas e relatórios de atividades de extensão; essa atividade fica sob a responsabilidade da Pró-reitora de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN). Nas instâncias dos setores, *Campus* Avançados e Hospital de Clínicas há os Comitês Setoriais de Extensão (CSE), que são responsáveis por fazer o *link* com o CAEX, sendo que seus presidentes e vices são representantes desses setores ou *campus* no CAEX. A eles ficam as incumbências, conforme o art.14 da Resolução nº 57/19, de:

- I - orientar e incentivar o desenvolvimento de extensão em seu Setor/*Campus*;
- II - apoiar e acompanhar o desenvolvimento das atividades de Programas e Projetos de extensão, bem como dar ciência às propostas e relatórios encaminhados ao CAEX;
- III - analisar e emitir, via Sistema de Gestão Acadêmica, parecer relativo aos âmbitos acadêmico, formativo e extensionista, das propostas e dos relatórios de Eventos, de Cursos e da Prestação de Serviço Extensionista, no âmbito do seu Setor ou *Campus*;
- IV - definir e publicizar orientações para apresentação de recursos sobre suas deliberações acerca de atividades de extensão em seu âmbito de atuação;
- V - apreciar e deliberar sobre recursos apresentados a esse Comitê pelas coordenadoras ou coordenadores de atividades de extensão;
- VI - analisar e homologar os relatórios de Eventos, de Cursos e da Prestação de Serviço Extensionista, oriundos de Unidades proponentes do Setor/Campi Avançados e encaminhá-los para certificação;
- VII - informar, sempre que solicitado, sobre a extensão universitária à Direção do Setor/*Campus* avançado; e VIII- representar o CSE no CAEX. (CEPE, 2019, p. 4).

Também cabe salientar que não compete ao CSE a análise quanto às dimensões financeiras e orçamentárias das propostas e relatórios de atividades de extensão.

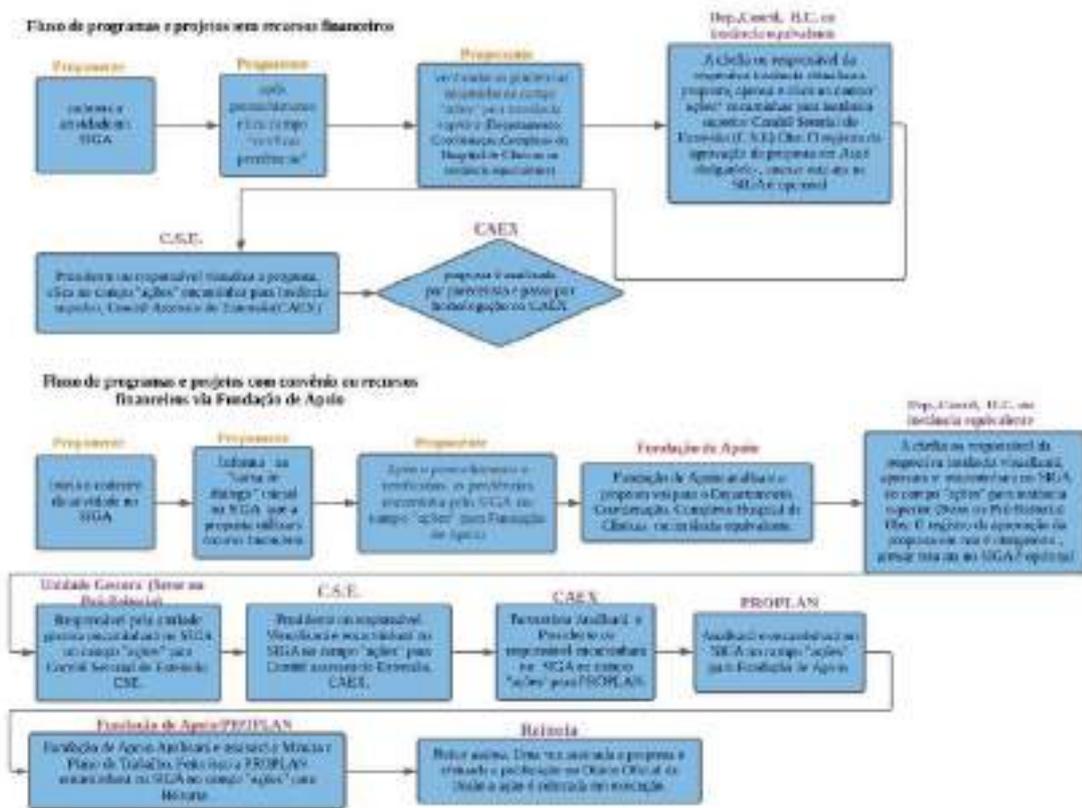
A Resolução nº 57/19 considera projeto de extensão a ação processual e contínua de caráter educativo, social, artístico, científico ou tecnológico que contemple os cinco princípios que norteiam a extensão universitária: impacto e transformação social; interação dialógica; multidisciplinaridade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, ou ainda a multiprofissionalidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; impacto na formação das e dos estudantes (CEPE, 2019). Conforme esta resolução, a coordenação do projeto poderá ser feita por membro docente ativo(a) do quadro permanente da UFPR; docente do Programa Sênior Extensão, definido por Instrução Normativa pela PROEC, e com tempo hábil para a submissão e aprovação do relatório antes do término de seu vínculo com a UFPR; docente substituto(a) da UFPR, com tempo hábil para a submissão e aprovação do relatório antes do término de seu vínculo contratual com a UFPR. A participação de servidor técnico-administrativo ou servidora técnica-administrativa poderá ocorrer e estará vinculada a até três programas ou projetos de extensão, com no máximo 20 horas de atividades semanais (CEPE, 2019).

Segundo a mesma norma, são atribuições da coordenação de Projetos de Extensão: I - identificar necessidades acadêmicas e sociais para o desenvolvimento de propostas de extensão universitária; II - buscar articulação da extensão com o ensino e a pesquisa e outras atividades

desenvolvidas na UFPR ou em outros segmentos sociais; III - validar no Sistema de Gestão Acadêmica os relatórios de bolsistas e/ou voluntárias e/ou voluntários atuantes no período, como parte obrigatória dos relatórios anuais, parciais (quando solicitados pela COEX) e final do Programa e dos Projetos; IV - validar no Sistema de Gestão Acadêmica os relatórios de bolsistas e/ou voluntárias e/ou voluntários atuantes no período, como parte obrigatória dos relatórios anuais e final dos projetos; V - promover a articulação de sua equipe de extensão com as coordenações de cursos visando a possível creditação de carga horária a discentes; VI - encaminhar questões administrativas referentes a editais, chamadas e solicitações da coordenadoria de extensão; e VII - ser responsável pela inscrição do programa (e os projetos vinculados) ou projeto isolado que coordena, no Encontro anual de Extensão e Cultura (ENEC) da Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), podendo participar da apresentação do trabalho de bolsistas e demais estudantes membros da equipe (CEPE, 2019, art. 20). Ainda no parágrafo único do art. 20 diz que “A coordenação de programa deve acompanhar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos projetos de extensão vinculados, visando a garantir a integração entre suas ações” (CEPE, 2019). Contudo, para o entrevistado Diego, a Universidade Federal do Paraná é muito burocrática, a burocracia em volta da extensão desanima muita gente, o processo de submissão, o processo de avaliação da proposta e o do relatório é muito burocrático e não é simplificado. Para o entrevistado, a iniciação científica é muito mais fluida, mais solta, e a extensão não, como se a universidade amarrasse as pessoas, dando a sensação de que dificulta que o processo da extensão aconteça dentro da instituição.

Após a aprovação da Resolução nº 57/19 CEPE, que dispõe das atualizações sobre a extensão universitária na UFPR, ocorreram mudanças nos fluxos de avaliação e de aprovação de propostas e relatórios das atividades extensionistas. Para isso, o Sistema de Registro, Monitoramento e Avaliação das Atividades Extensionistas passou a ser o SIGA Extensão. Todas as propostas e relatórios de atividades extensionistas (programas, projetos, eventos, cursos e prestação de serviço extensionista) devem ser cadastrados no SIGA, que faz a tramitação para as instâncias competentes, conforme o fluxograma abaixo:

Figura 3. Fluxograma dos programas e projetos de extensão no SIGA Extensão



Fonte: http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2021/02/fluxograma_projetos-de-extensao_dir.ufprlitoral.pdf

Segundo um dos docentes entrevistados:

Na minha opinião, esse sistema do SIGA, ele tá burocratizando e tirando a essência da extensão. e de repente seja até por isso essa tentativa agora da universidade, da migração para o SIGA, de formalizar tudo isso dentro do currículo Lattes e eu acho que a gente perde muito como eu já disse antes e de repente esses olhares assim como a extensão não produz seja nesse sentido por que não produz como pesquisa mesmo e nem deve né? (Daniela).

A inviabilização provocada pela burocracia do sistema e processo para a produção de um projeto de extensão no âmbito da UFPR levanta outras questões como a produção e a publicação da extensão universitária, e seu registro no currículo Lattes. Para a docente Daniela, o sistema não possui nenhum espaço para escrever as ações que fazem, eles têm que importar as informações do Lattes. Mesmo concordando que tem que haver a formalização das ações de extensão dentro do Currículo Lattes para entrar no rol de produções da universidade, a

entrevistada diz que tem coisas que não entram, como grupos de estudos que não são grupos de estudos cadastrados no CNPq. Para Daniela não é esse o objetivo desses grupos, são grupos de estudos, por exemplo, com os professores da escola de Educação Básica. Para abrir um grupo de pesquisa dentro do CNPq, segundo Daniela, o docente tem que estar cadastrado em programa de pós-graduação e tem que estar fazendo pesquisa há cinco anos. No *Campus* de Jandaia há pouquíssimos professores dentro do seu colegiado que possui esse perfil.

Apenas em 2012 o currículo Lattes apresentou um espaço específico para que os pesquisadores cadastrassem suas atividades de extensão (RUSCHEL, 2012). Como foi dito neste trabalho, segundo Paula (2013), das três dimensões constitutivas da universidade, a extensão foi a última a surgir, e talvez por isso há dificuldades conceituais e práticas da justa compreensão e implementação da extensão universitária. Conforme Sandra de Deus (2017), as mudanças na extensão universitária foram acontecendo aos poucos e estão principalmente relacionadas a sua institucionalização. Desde a sua criação, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão vem elaborando documentos com o objetivo de preparar politicamente o "fazer" da extensão e, ao conceber, depois de muito debate, uma política de extensão, permitiu que cada universidade definisse os seus caminhos e construísse uma estrutura destinada a tratar da extensão.

Isso nos leva a outra dificuldade relatada pelo docente Davi, em relação à publicação, vinda da extensão:

Em termos de publicação, então aí fica mais complicado assim, eu, então assim, porque tem alguns critérios, então tem engenharia de produção e engenharia três, não existe uma hélice extensionista em engenharia três, vamo(sic) supor, para o impacto na minha área mesmo não vou ter. Agora eu posso publicar uma revista mais de educação, certo, então quer dizer tem um impacto em outra linha, se esse for o caminho que eu quero seguir, isso é legal, mas na minha linha mesmo, então, por exemplo, para eu entrar em um programa de pós em engenharia de produção e eu fazer uma produção extensionista, em uma revista extensionista, não agrega nada... (Davi)

Essa realidade está espelhada no número de revistas de extensão de cunho acadêmico que foram criadas no Brasil, segundo Lima e Resende (2020) - um total de 58 sendo que somente cerca de 17% delas (n=10) estiveram ou ainda estão sob a responsabilidade de instituições privadas. De acordo com o *site* do MEC, no Brasil existem 377 faculdades, 218 centros universitários, 197 universidades e 158 institutos de pesquisa, totalizando 950 instituições de ensino superior e/ou pesquisa pura e aplicada, tanto no âmbito público como

privado. Dessas instituições, somente cerca de 6% (n=58) foram ou ainda são responsáveis pela criação e manutenção de revistas acadêmicas em extensão universitária (Tabela 4). (LIMA; REZENDE, 2020).

Tabela 4 – Lista de revistas acadêmicas em extensão no Brasil (atualizada em 2017)*

Revistas	Instituições	Ano do Início
1. <i>Desafio</i>	- Universidade Federal do Ceará. (UFC)	1988
2. <i>Revista de extensão da AFISC</i>	- Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/RS)	1990
3. <i>Extensão: cadernos da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas</i>	- União Colegial de Minas Gerais (UCMG)	1990
4. <i>Expressa Extensão</i>	- Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)	1996
5. <i>Participação – Rev. do Decanato de Extensão da UnB</i>	- Universidade de Brasília (UnB)	1997
6. <i>Em Extensão</i>	- Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1998
7. <i>Interagir: Pensando a Extensão</i>	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2001
8. <i>Diálogos</i>	- Universidade Castelo Branco (UCB)	2002
9. <i>Revista Brasileira de Extensão Universitária</i>	- Fórum de Pró-reitoras e Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras/ Universidade Federal da Fronteira Sul (FORPROEX/UFFS)	2003
10. <i>- Extensão em Rede</i>	- Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)	2003
11. <i>Extensio – Revista Eletrônica de Extensão</i>	- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2004
12. <i>Revista Ciência em Extensão</i>	- Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP)	2004
13. <i>Cadernos de Extensão UFRR</i>	- Universidade Federal de Roraima (UFRR)	2004
14. <i>Revista Conexão UEPG</i>	- Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	2005
15. <i>Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI</i>	- A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	2005
16. <i>Revista Eletrônica Extensão Cidadã</i>	- Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2006
17. <i>UDESC em Ação</i>	- Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	2007
18. <i>Extensão em Foco</i>	- Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2008
19. <i>Revista de Extensão da Universidade de Taubaté</i>	- Universidade de Taubaté (UNITAU)	2008
20. <i>Revista Consciência Extensão</i>	- Faculdades Integradas do Norte de Minas (FUNORTE – MG)	2008
21. <i>Revista Publicação</i>	- Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR)	2008
22. <i>Revista Extensão</i>	- Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)	2008
23. <i>Revista de Cultura e Extensão</i>	- Universidade de São Paulo (USP)	2009

24. <i>Revista Universo & Extensão</i>	- Universidade Federal do Pará (UFPA)	2009
25. <i>Revista da Extensão</i>	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2009
26. <i>CATAVENTOS – Rev. de Extensão da Univ. de Cruz Alta</i>	- Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)	2009
27. <i>Revista Intercâmbio</i>	- Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	2009
28. <i>Revista Extensão e Sociedade</i>	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2010
29. <i>Extensão em Revista</i>	- Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNICISAL)	2010
30. <i>Revista Extensão</i>	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2011
31. <i>Revista Extensão Em Ação</i>	- Universidade Federal do Ceará (UFC)	2011
32. <i>Revista Fluminense de Extensão Universitária</i>	- Universidade Severino Sombra, Vassoura (Univ. Severino)	2011
33. <i>CCNExt - Revista de Extensão</i>	- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2011
34. <i>Interação: ressignificando a extensão</i>	- Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2011
35. <i>Nexus</i>	- Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	2012
36. <i>Elo- Diálogos em Extensão</i>	- Universidade Federal de Viçosa (UFV)	2012
37. <i>Extramuros - Revista de Extensão da UNIVASF</i>	- Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	2013
38. <i>Raízes e Rumos</i>	- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	2013
39. <i>Interfaces</i>	- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2013
40. <i>Extendere</i>	- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	2013
41. <i>Viver IFRS</i>	- Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	2013
42. <i>Revista de Extensão EXTIFAL</i>	- Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	2013
43. <i>Revista Extensão & Cidadania</i>	- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	2013
44. <i>Revista de Extensão Universitária da UFS</i>	- Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2013
45. <i>Revista de Extensão & Cidadania</i>	- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	2013
46. <i>Revista Práxis: saberes da Extensão</i>	- Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	2013
47. <i>Extensão & Comunidade</i>	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	2013
48. <i>Caminho Aberto</i>	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)	2014
49. <i>Extensão Tecnológica</i>	- Instituto Federal Catarinense (IFC)	2014

50. <i>Guará - Revista de Extensão</i>	- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	2014
51. <i>Revista de Extensão da UENF</i>	- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)	2014
52. <i>Revista Realização</i>	- Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD)	2014
53. <i>Experiência – Revista Científica de Extensão</i>	- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2015
54. <i>Extensiva</i>	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2015
55. <i>Revista de Extensão IFSULDEMINAS</i>	- Instituto Federal do Sul de Mina (IFSULdeMINAS)	2017
56. <i>Revista "Capim Dourado: Diálogos em Extensão"</i>	- Universidade Federal do Tocantins (UFT)	2018
57. <i>Revista de Extensão Doctum Vitória</i>	- Faculdade Doctum	2018
58. <i>Revista EntreAções: Diálogos em Extensão</i>	- Universidade Federal do Cariri (UFCA)	2019

Fonte: UFMG (2020, *apud* LIMA; REZENDE, 2020)

Essas revistas visam divulgar os resultados de atividades extensionistas e relatos de casos revelando toda e qualquer prática que envolva o intercâmbio, as reflexões e os avanços no que tange as interações produtivas entre as instituições e a sociedade. Muitas delas não possuem *Qualis* CAPES ou foram desclassificadas na avaliação para o biênio 2017-2018 e que a partir de 17 de junho de 2020 foi desconsiderada (LIMA; REZENDE, 2020).

Proença (2004) considera real que a atividade de extensão, como a acadêmica, necessite da interação de informações para o seu desenvolvimento. Os espaços para a publicação dessas experiências não são muitos, pois, muitas vezes, as especificidades das atividades de extensão podem servir de inibidores para ambos os lados, os que analisam os artigos científicos para publicação, bem como aqueles que os escrevem.

Conforme a entrevistada Daniela, na extensão as coisas funcionam de uma forma muito mais lenta em termos de produção do que quando se está fazendo pesquisa, que tem como um dos objetivos centrais publicar seus resultados. Para Daniela, as publicações não são um dos objetivos centrais da extensão. Proença (2004) informa que tradicionalmente trabalhou-se com a divulgação de ações de extensão através de algumas poucas revistas nacionais e de anais de eventos, destacando-se, contudo que esses últimos costumam ser estruturados somente com resumos dos trabalhos. A apresentação através de resumos pode ser interessante para uma divulgação da natureza da atividade, mas, dificilmente, poderá apontar informações significativas no sentido do embasamento necessário para o desenvolvimento do pensamento científico (PROENÇA, 2004). Dessa forma, os desafios colocados no processo de estímulo à publicação em extensão são vários e envolvem a valorização acadêmica dessa atividade, considerando a necessária qualificação dos autores, e a valorização dos currículos, o respeito e

a consideração do que este tipo de ação tem de diferente (PROENÇA, 2004). Neste sentido, a provocação da estruturação de veículos de divulgação científica da extensão está no trabalhar o delicado equilíbrio entre a manutenção mínima da estrutura do escrever científico e a, de algumas especificidades como, por exemplo, a criatividade, o arrojo e a construção coletiva, característicos da extensão preservados no texto (PROENÇA, 2004).

4.2 Benefícios/Motivos

Mesmo com essas dificuldades, a entrevistada Daniela relata que possuir publicações registradas no currículo Lattes vindas da extensão a ajudou a entrar no mestrado e no doutorado e, conseqüentemente, a passar no concurso para professor na UFPR. Daniela conta que depois que saiu o resultado da entrevista no concurso da UFPR, umas das professoras da banca disse que gostou de seu perfil porque ela tinha participado em vários projetos de extensão e, sendo assim, em Jandaia do Sul, ela iria poder ajudar e fazer bastante extensão.

Para Sandra de Deus (2017) a exigência de apresentação de projetos de extensão nos concursos para docentes é um ponto ainda em disputa, porque em muitas instituições a extensão é ignorada no processo seletivo, sob o triste e pobre argumento de que é muito difícil para uma banca avaliar a qualidade de um projeto de extensão.

A Resolução nº 70/16-CEPE, complementar à Resolução nº 66/16-CEPE, no estabelecimento das normas de pontuação de avaliação no currículo em concurso público para a carreira do magistério superior na UFPR, apresenta-se uma tabela de pontos, onde o “GRUPO IV – Produção científica, artística, técnica, cultural e méritos profissionais na área do conhecimento” traz a pontuação para cinco quesitos que variam de 1 a 20 pontos que consideram atividades de extensão (Tabela 5):

Tabela 5 – Pontuação por produção na área do conhecimento segundo a Resolução 70/16 CEPE.

GRUPO IV – Produção científica, artística, técnica, cultural e méritos profissionais na área	Pontos
4.1.1 Participação ou membro da equipe de projeto de pesquisa, grupo de pesquisa CNPq, extensão e assemelhados (5 pontos por unidade) (máximo 25 pontos por ano)	5
4.1.2 Coordenador de projeto pesquisa, extensão, líder de grupo de pesquisa CNPq e assemelhados (10 pontos por unidade) (máximo 30 pontos por ano)	10
4.1.3. Atividade de pesquisa (cada 30 horas) (até 1 ponto por unidade por ano) (máximo 10 pontos)	1

GRUPO IV – Produção científica, artística, técnica, cultural e méritos profissionais na área Pontos

4.2.2. Artigo em Periódico indexado, conforme a classificação QUALIS-CAPES da respectiva área: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C (até 20 pontos por artigo) 20

4.2.3. Artigo em Periódico não indexado (até 10 pontos por artigo) 10

Fonte: Resolução CEPE 70/16

Podemos perceber também pela fala do docente Davi, que há dificuldade para publicação de artigos sobre a extensão universitária em periódicos de sua respectiva área. Ainda assim, mesmo com alguns obstáculos, para a progressão na carreira, segundo os docentes entrevistados, a extensão tem praticamente o mesmo peso, tanto que o docente Davi informa que a extensão “*tem sua pontuação, que ele mesmo tem dois projetos de pesquisa e um de extensão que são coisas que agregam bastante*”.

Segundo a Resolução nº 10/14 do CEPE da UFPR os critérios de avaliação para promoção e progressão na carreira do magistério superior na universidade são apresentados em tabela de avaliação e consideram os seguintes critérios: orientação de alunos (Tabela 6), atividades de extensão (Tabela 7) e atividades de pesquisa (Tabela 8), dentre outros.

Tabela 6 – Pontuação em atividades de orientação de alunos para progressão de carreira docente na UFPR segundo a Resolução 10/14 CEPE

CAMPO II – ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO DE ALUNOS		PONTOS
8. Orientação de aluno em programas institucionais de extensão (por aluno).	5	pontos
9. Orientação de aluno em programas institucionais de pesquisa e inovação (por aluno).	5	pontos

Fonte: Resolução CEPE 10/14

Tabela 7 – Pontuação em atividades de extensão universitária para progressão de carreira docente na UFPR segundo a Resolução 10/14 CEPE

CAMPO IV – ATIVIDADES DE EXTENSÃO	PONTOS
1. Coordenação de Programa/Projetos de Extensão registrados, e mediante comprovação através de certificado emitido pela PROEC constando ano/período (por ano).	15 pontos
2. Participação em Programas/Projetos de Extensão registrados, com comprovação através de certificado emitido pela PROEC constando ano/período (por ano).	5 pontos
3. Coordenação de curso de extensão, mediante comprovação através de certificado emitido pela PROEC constando ano/período (a cada 8 horas).	1 ponto
4. Ministrante de curso de extensão, mediante comprovação através de certificado emitido pela PROEC constando ano/período (a cada 3 horas).	1 ponto
5. Ministrante de curso de aperfeiçoamento sem remuneração específica mediante comprovação através da unidade da UFPR constando ano/período (hora-aula média semanal no interstício).	3 horas = 05 pontos
6. Coordenação de evento de extensão, mediante comprovação através de certificado emitido pela Direção do Setor ou unidade condutora, constando ano/período (a cada 8 horas), com relatório aprovado no SIGEU.	1 ponto
7. Ministrante de evento de extensão, mediante comprovação através de certificado emitido pela Direção do Setor ou unidade condutora, constando ano/período (a cada 3 horas).	1 ponto
8. Coordenador Geral de Congresso Internacional	15 pontos
9. Coordenador Geral de Congresso Nacional	10 pontos
10. Coordenador Geral de Congresso Regional	5 pontos
11. Secretário Executivo de Congresso	5 pontos
12. Membro de Comissão Organizadora de congresso, seminário, simpósio, jornada, encontro.	3 pontos

Fonte: Resolução CEPE 10/14

Tabela 8 – Pontuação em atividades de pesquisa para progressão de carreira docente na UFPR segundo a Resolução 10/14 CEPE

CAMPO V - ATIVIDADES DE PESQUISA	PONTOS
1. Coordenação de projeto de pesquisa registrado (por projeto, mediante relatório atualizado).	10 pontos
2. Coordenação de grupo de pesquisa registrado na UFPR e certificado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq (por ano de exercício).	10 pontos
3. Membro do grupo de pesquisa registrado na UFPR, ou no diretório de grupos de pesquisa do CNPq (por ano de exercício).	2 pontos
4. Bolsa de produtividade do CNPq (por ano de obtenção).	5 pontos
5. Coordenação de núcleo de pesquisa registrado na UFPR (por ano de exercício).	5 pontos

Fonte: Resolução CEPE 10/14

Para o docente Davi isso é um ponto importante, porque, se o projeto de extensão conta a mesma coisa que o projeto de pesquisa é uma forma de manter mesmo nível de pesquisa com extensão, uma vez que, segundo ele, em algumas áreas a pesquisa pode ser mais difícil de realizar do que a extensão. Para Sandra de Deus (2017) é importante lembrar que ao não considerar a atividade de extensão nas progressões dentro da carreira, afastamos o docente – que precisa progredir – de uma importante tarefa acadêmica. Não pontuar a extensão na progressão docente é um atraso institucional e total falta de compreensão da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa.

Os docentes entrevistados demonstraram que há também benefícios de se fazer extensão relacionada com a pesquisa. Segundo o docente Davi, para aqueles que trabalham com a pesquisa acadêmica, a extensão seria muito útil para trazer casos, para trazer problemas de pesquisas e fazer refletir. E em relação à formação dos estudantes, o docente afirma que a extensão durante a graduação traz para os alunos certo *feeling*, ou seja, que na prática profissional às vezes, basta uma conversa para resolver os obstáculos; e com a participação em atividades de extensão eles não saem da universidade bitolados. Segundo a entrevistada Daniela, os estudantes que participam do projeto que coordena fazem uma avaliação sempre muito positiva da participação no projeto, pois se sentem engajados e acabam sendo despertados para uma visão de universidade que até então não tinham.

Como já relatamos, a qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades dependem, em grande parte, do nível de interação e articulação entre esses três pilares do conhecimento uno e multidimensional. A noção de competência profissional, pelo olhar sistêmico integrador e articulador, envolve o domínio não apenas do conhecimento acumulado e suas aplicações pontuais imediatas, mas também do processo de contextualização de como este conhecimento é produzido, sistematizado e empreendido, no sentido de possibilitar a transformação social (PIVETTA *et al.*, 2010; FORPROEX, 2012). A ideia ampla de responsabilidade social continua vigente no imaginário de muitos universitários (SANTOS, 1989). Ao perguntarmos aos docentes qual é a motivação de fazerem extensão, obtivemos respostas como a do docente Davi: *“Eu acho que a extensão é uma forma da gente dá um retorno para a sociedade”*.

Segundo Santos (1989) a universidade no pós-guerra e nos anos 1960 foi confrontada por reivindicações para que se envolvesse e também usasse do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos e sociais. Essas reivindicações se traduziram na crítica ao isolamento da universidade, da “torre de marfim”, insensível aos problemas do mundo, e consistiu na invocação da responsabilidade social da universidade. Para o docente Douglas é fundamental trabalharmos com a ideia de que a extensão precisa ser encarada como uma atividade comunitária, que traduz, inclusive, o que a universidade é socialmente. Para o entrevistado a universidade tem muros porque é um patrimônio público, que no fim está protegida das intempéries, pois tem equipamentos e outros materiais caros lá dentro, mas a universidade não deve ter muros imaginários e a extensão tem essa proposta de rompe-los.

Assim, pudemos perceber que, entre os docentes que fazem extensão, perpassa a ideia de quebrar os muros imaginários que separa o trabalho acadêmico do conhecimento popular, e de dar retorno aos investimentos pagos em impostos pela sociedade em geral. Além de possibilitar que o docente saia de sua bolha de conhecimento e enxergue mais a realidade social a sua volta. A extensão, como diz o docente Davi, traz um pouco de sensibilidade ao docente para conhecer realidades sociais.

Para Paula (2013), é tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre os conhecimentos científico e tecnológico produzidos na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais. Essa troca de experiência é sentida e validada pelos participantes dos projetos. Conforme a participante denominada Priscila, essa troca de conhecimento foi 100% válida. Ela fazia um projeto semelhante na organização onde trabalhava, mas utilizando outro método. Quando houve a parceria com a universidade, num

projeto que tinha o mesmo objetivo, mas utilizava outra linha metodológica, a participante viu que aquilo que fazia podia ser melhorado na instituição em que trabalhava, e que também tinha contribuições que trariam melhorias para a universidade.

Essa troca de conhecimentos demonstra a importância da vinda de um *campus* da UFPR para a cidade de Jandaia do Sul. Para a participante Pamela, foi bem importante a universidade estar na cidade, porque em várias questões e problemas que não soube solucionar dentro do âmbito municipal, público, acabou buscando na universidade auxílio. Segundo a entrevistada, a troca de conhecimento realmente é um leque, que se abre e não tem fim, cada hora alguém traz algo para agregar ou outra forma de enxergar, que até então fechada em uma sala, não sabia que tais situações vivenciadas por ela poderiam ser realizadas ou solucionadas de outra forma.

A importância dada à troca de saberes pelas participantes entrevistadas, vai ao encontro do que Santos (2004) fala sobre a legitimidade das universidades. Para ele já se foi o tempo em que a universidade se legitimava por ser o local apenas de produção do conhecimento, da ciência. Diante de novos desafios, a sociedade pressiona a universidade para que a ajude a enfrentar problemas e dificuldades. Dessa forma, para conquistar legitimidade, a universidade pública terá que reforçar sua responsabilidade social, dando maior atenção à extensão, implementando a pesquisa-ação e adotando uma perspectiva da ecologia de saberes (saber dialogar com conhecimentos que, rotulados de não-científicos, foram banidos para fora dos muros da universidade) (SANTOS 2004).

Segundo a docente Daniela, o *campus* está numa região que é mais pobre e que valoriza outras coisas, sendo assim a universidade precisa se fazer presente e mostrar a importância do que se faz, e a extensão é o pilar da universidade com linguagem mais acessível. Corroborando isso, o entrevistado Diego acha que executar projeto de extensão dá muita visibilidade para Universidade no local onde ela está inserida, o que é fundamental para sua territorialização e construção de legitimidade junto à sociedade, à comunidade local.

Daniela afirma que mesmo com toda a burocracia que UFPR apresenta para a realização de projetos de extensão, ela é uma universidade muito comprometida e vê a extensão como essencial, pois possui projetos e programas grandiosos e de impacto. No portal do sistema SIGA (<https://siga.ufpr.br/portal/>), na aba extensão, podemos visualizar as atividades de extensão em execução na UFPR, no link projetos podemos ver que há aproximadamente 550 projetos cadastrados no sistema. (UFPR, 2021)

4.3 Compatibilização – Problemas Públicos/Acolhimento Pelos Projetos

Segundo Sandra de Deus (2020), no caso brasileiro o FORPROEX (2012) aponta “Impacto e Transformação Social” como uma de suas diretrizes reafirmando a extensão universitária como o mecanismo pelo qual se estabelece a inter-relação da universidade com os outros setores da sociedade. Essa relação tem vistas a uma atuação transformadora voltada para os interesses e para as necessidades da maioria da população, mas também propiciadora do desenvolvimento social e regional, bem como do aprimoramento das políticas públicas.

Sendo assim, quando nos aprofundamos nas entrevistas sobre o surgimento das ideias dos projetos de extensão estudados, algumas falas trouxeram que há a participação de docentes em conselhos municipais, nos quais são discutidos problemas públicos vivenciados no município, e essa seria uma forma de alimentar a ideia de projetos de extensão no *campus*. Conforme o docente Davi a ideia de seu projeto surgiu da seguinte forma:

um vereador (trouxe que) não sei quem falou que tinha escola jogando panela, baldes de comida fora. Porque foram pedir mais dinheiro para comprar merenda que estava faltando e o vereador falou isso, por que, se tem escola tal que tá jogando fora, e isso causou um reboliço, aquelas história toda da política. E aí, na época um docente e um técnico que eram membros do conselho da prefeitura, do conselho de educação, comentou (sic) comigo (DAVI)

Pelos relatos, vimos que esse interesse de incluir membros da universidade em seus conselhos e políticas públicas, parte da própria prefeitura de Jandaia do Sul, segundo Renata:

Porque agora a gente está trazendo a maioria dos membros, dos professores da universidade, eles estão fazendo parte dos nossos conselhos, Conselho Municipal De Educação, Conselho de Alimentação Escolar. Então eles estão interagindo e entendendo os nossos problemas para também poder ofertar possíveis soluções. Então eles inseridos na nossa comunidade, eles estão conseguindo visualizar a nossa dificuldade e pensando em projetos que possam vir a propor soluções para as nossas dificuldades, então está tendo um diálogo bem bacana mesmo. A gente está conseguindo assim levantar um problema e eles pensarem numa possível solução. (Renata)

Esta situação foi verificada em e-mail enviado a todos os técnicos e docentes do *campus* no dia 03 de março de 2021 pelo docente Davi, entrevistado nessa pesquisa, onde informou que o Departamento de Educação entrou em contato com ele solicitando dois representantes da UFPR (Titular e Suplente) para o Conselho de Educação Municipal. Este Conselho é responsável por fiscalizar e propor projetos de melhoria para a educação municipal de Jandaia do Sul. Por meio da Circular nº 01/21, enviada ao Campus, no dia 11 de janeiro de 2021, a

diretora do departamento de Educação de Jandaia do Sul solicitou um representante do Campus para participar da Comissão Municipal de Gerenciamento da Pandemia da Covid-19 (com o objetivo de discutir a volta às aulas). Outro exemplo é outro e-mail encaminhado a todos os servidores do *campus* pela sua direção, informando que no dia 07 de janeiro de 2021 ocorreu uma reunião entre a Direção do *campus* da UFPR-JA e o Departamento de Fomento Agropecuário e Meio Ambiente do Município de Jandaia do Sul. Evento que também foi publicado como notícia no site do *campus* em 14 de Janeiro de 2021. Nessa reunião, foram discutidos diversos temas relacionados às necessidades do município, como um plano de arborização, onde a prefeitura além de solicitar o apoio técnico da UFPR, solicitou o apoio para a capacitação dos funcionários que realizam a poda das árvores e também a identificação/desenvolvimento de equipamentos específicos para essa atividade. Foi informado também no e-mail que o departamento está reativando o viveiro municipal e solicitou o apoio técnico da UFPR sobre as plantas e forrações adequadas para o clima e, também, para realização da irrigação do viveiro. Além disso, o departamento disponibilizaria um espaço nesse viveiro para desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão da UFPR (UFPR..., 2021).

Ainda, no que se refere ao e-mail supracitado, foi dito que o Aterro Sanitário municipal precisa ser readequado para ser novamente um aterro. Diante disso, foi solicitado pelo departamento de Fomento Agropecuário e Meio Ambiente do Município de Jandaia do Sul apoio técnico para revisar e colocar em prática o Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos do município, incluindo a coleta de lixo reciclado. Foi pedido também apoio para o desenvolvimento de educação ambiental para as crianças incluindo a visita aos espaços para conscientização, foi solicitado também apoio ao Micro e Pequeno Agricultor (Banco Terra), para orientar as suas atividades, além da solicitação em realizar um estudo para desenvolver a Mobilidade Urbana na cidade de Jandaia do Sul, pois, atualmente, a cidade não possui nenhum projeto nesse tema. Isso demonstra como a gestão da prefeitura está enxergando a utilidade do Campus da UFPR em Jandaia do Sul. (UFPR..., 2021).

Foi possível ver que essas solicitações vão ao encontro do que foi dito pelos entrevistados quando perguntados quais os problemas públicos de Jandaia e região. Segundo a participante Pamela, a cidade tem muitos problemas de transporte escolar e todo tipo de transporte precisa de melhorias. Já a entrevistada Rafaela destaca a situação do problema ambiental e de tudo que é relacionado à mata ciliar, queimadas, proteção de nascentes, proteção de áreas de mata relativamente nativas, processo de recuperação dessas matas e a relação de resíduos e lixo.

Como foi debatida neste trabalho, a essência conceitual de política pública é o problema público. Um problema existe quando o *status quo* é considerado inadequado e quando existe a expectativa do alcance de uma situação melhor. Um problema só se torna público quando os atores políticos intersubjetivamente o consideram problema, uma situação inadequada, e público, ou seja, relevante para a coletividade (SECCHI, 2011).

Para Costa (2008), acadêmicos, pesquisadores e consultores formam um grupo especializado em determinadas questões e possuem maior capacidade de influir nas alternativas para uma política pública. Porém Farah (2018), afirma que há um desafio em aproximar os estudos acadêmicos das políticas públicas, ou seja, *de fazer a* conexão dos estudos gerados pela academia e os problemas públicos relevantes, ancorados na agenda de políticas públicas. Mas com as diversas solicitações feitas pela prefeitura de Jandaia do Sul percebemos que, consciente ou inconsciente, a prefeitura tem interesse em utilizar das diversas produções e serviços da universidade na formulação, elaboração e até execução de suas políticas públicas. A abertura da prefeitura de Jandaia do Sul e seu interesse em ter membros da universidade em seus conselhos, ameniza a dificuldade que Farah (2018) coloca, que também é sentido pela direção do *campus*, como percebemos no final do referido e-mail de 14 de janeiro de 2021:

A conversa com o departamento foi muito produtiva e, como gestores, ficamos muito felizes da maneira como a nova gestão da prefeitura está dando abertura para a UFPR. Identificamos que esse é um ótimo momento para fortalecermos a parceria com a Prefeitura de Jandaia do Sul, apoiando as atividades dos departamentos municipais e aproximando a UFPR da sociedade (Direção do Campus).

De certa forma, o Campus de Jandaia do Sul, por meio de seus projetos de extensão e de pesquisa, acaba integrando o processo de políticas públicas no município de Jandaia do Sul que, conforme Farah (2012), tais ações envolvem a mobilização e geração de conhecimentos que se estabelecem como análise para as políticas públicas, ou seja, pesquisas aplicadas ou outras produções, de base científica, desenvolvidas com o objetivo de subsidiar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas. Isso também se apresenta no fato dos projetos do *campus* gerarem um conhecimento capaz de contribuir analiticamente para a própria definição do problema público. Conforme o docente Davi, a ideia de seu projeto surgiu após as especulações de um vereador da cidade sobre o desperdício de merenda, para o docente:

Então surgiu disso, um problema que surgiu do poder político, está certo, que tinha um problema, mas que é difícil as pessoas colocarem a mão e pensar nisso. Falei não, vamos fazer o seguinte, a gente vai coletar dados, estudar a fundo se de fato está jogando fora. Se estiver, de fato desperdiçando ou se não está faltando dinheiro mesmo. Então essa foi a nossa hipótese, a gente foi atrás de coleta, então é um problema. E aí, que é legal, é que a demanda ela evoluiu, a gente começou com essa hipótese e a gente chegou no final do ano, o primeiro ano do projeto, assim: de fato tem um certo desperdício, mas não é esse absurdo, não é esse absurdo de toneladas. Mas o que tinha é um problema de gestão, da compra de alimentos... E também, e aí de fato, junto com o desperdício, tem que os alunos, muitas vezes, eles não experimentam a comida, não comem, e eles não chegam a experimentar, falta uma educação alimentar também para as crianças (DAVI).

A dificuldade de definir claramente o problema público e de possuir argumentos para dar visibilidade a esse problema também se apresentou na fala da participante Pamela, que contribuiu para o projeto citado acima:

Eu vou até, eu ainda não sugeri, mas eu vou sugerir para o Davi pesquisar, assim, de repente se tem como a gente perceber se o desperdício tem a ver com a questão social e econômica também da família sabe, eu percebo isso, mas eu não tenho como afirmar porque eu não pesquisei eu não tenho o número eu não tenho nada, né? (Pamela).

Como já citado no item 2.3.2, os problemas públicos envolvem processos marcados por controvérsias e pela disputa em relação a alternativas, sendo assim, é importante que a pesquisa científica se oriente por referenciais capazes de apreender essa complexidade e de contribuir para a busca de saídas baseadas na argumentação. (FARAH, 2018). Segundo a Rafaela não há, dentro da organização municipal, bons órgãos que têm chance de pesquisar os problemas de uma forma mais detalhada, mais específica. Segundo a entrevistada falta, principalmente nos municípios, pessoas realmente qualificadas que têm uma visão científica da coisa e não política. Rafaela acha que é muito importante a participação da universidade, porque ela também faz pressão social, a universidade abre os olhos da sociedade, ela divulga. Conforme Farah (2018), estudos sobre agenda de políticas públicas mostram que a própria definição do problema é influenciada por valores e ideias, sendo também objeto de disputa política, e que a entrada de um tema na agenda envolve processos não racionais, como afirma a teoria de múltiplos fluxos de Kingdon (1995).

O que percebemos também é que a universidade acaba não só auxiliando a cidade de Jandaia do Sul na definição real de seus problemas, como supre algumas atividades e serviços que a prefeitura de Jandaia do Sul, até então, não oferecia à sua população, como por exemplo, coleta de lixo eletrônico. Conforme o entrevistado Diego, o projeto de práticas ambientais, no

qual ele foi o preponente e o primeiro coordenador, realiza todo ano uma coleta de lixo eletrônico, fazendo com que a universidade preste um serviço para a cidade, pois o município não tem esse tipo de serviço. Com a coleta de lixo eletrônico no município a universidade supre uma demanda grande, pois conforme Diego, toda vez que realizava a coleta, arrecadava uma quantidade de lixo que fechava um caminhão lotado. Para Douglas, atual coordenador do projeto, a coleta de lixo eletrônico deveria ser papel do município como uma política pública, mas a universidade ocupou-se dela.

Outro exemplo dado pela participante Paula: existe uma lei municipal que diz que a cidade teria pontos de coleta de lixo reciclável e que esses pontos começariam nas escolas municipais. Paula conta que sua intenção era de ter iniciado um projeto no ano 2020 que colocasse a lei em prática. Conforme relata, ela já estava em contato com o pessoal do *Lions* juntamente com o pessoal da universidade e já tinha também conversado com um aluno da universidade que se interessou a ajudá-la a fazer esse trabalho. Para ela, a universidade consegue atingir um público maior do que a escola. Mas por conta da pandemia de Covid-19 acabou não conseguindo desenvolver o projeto. Conforme a entrevistada, a comunidade toda poderia levar o lixo reciclável para a escola, que teria um dia certo para receber cada tipo de lixo.

Em 10 de agosto de 2017 foi publicada a Lei Municipal nº 2.917 “que institui o programa lixo reciclado na escola, na rede pública municipal de ensino de Jandaia do Sul” (PREFEITURA MUNICIPAL DE JANDAI DO SUL, 2017). Essa lei condiz com que a entrevistada Paula afirma, pois no art. 2º diz que o “Programa Lixo Reciclado na Escola consiste na implantação de sistema de coleta seletiva de resíduos recicláveis nas dependências da escola, sob a orientação da direção da escola, professores e demais funcionários” (PREFEITURA MUNICIPAL DE JANDAI DO SUL, 2017, art. 2º). Em seu art. 3º estabelece a rotina de recebimento do lixo reciclável sendo que “cada unidade escolar deverá receber o lixo uma vez por semana, precisamente na segunda-feira, sendo um tipo de lixo por semana”: na 1ª segunda-feira do mês, papel e papelão; na 2ª, os plásticos; na 3ª, alumínio e; na 4ª segunda-feira, vidros e demais elementos não descritos anteriormente (PREFEITURA MUNICIPAL DE JANDAI DO SUL, 2017, art. 3º).

Segundo Oliveira e Rocha (2010), a extensão universitária pode interagir com políticas públicas e setores do governo, mas para isso é necessário construir uma extensão universitária consistente com a narrativa de autonomia da universidade pública, para que a verdadeira plenitude de sua missão seja contribuir para a compreensão, proposição e intervenção na

realidade social de sua região de inserção, servindo como força transformadora da sociedade. Mesmo na modalidade de *Prestação de Serviços*, como explicado no item 3.1, deve ser priorizado o interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarado como um trabalho social que se constitui a partir da (e sobre a) realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social (FORPROEX, 2012).

Dessa forma, é importante ressaltar que a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes, tornando-os acessíveis à população (FORPROEX, 2012), ou seja, a compreensão da natureza pública da universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruem dos resultados produzidos pelas suas atividades. Os efeitos positivos dessa articulação, podem advir de uma contribuição direta dos atores acadêmicos na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, especialmente as sociais (FORPROEX, 2012). Mas, segundo o FORPROEX (2012), nesse tipo de articulação, da extensão universitária com as políticas públicas, é importante ter claro que a contribuição da extensão universitária deve estar pautada não apenas pela competência acadêmica, mas também pelo espírito crítico e pela autonomia universitária. Conforme pactuado no âmbito do FORPROEX, a articulação da extensão universitária com as políticas públicas deve ser orientada pelo compromisso com o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e combate a todas as formas de desigualdade e discriminação.

O que acontece é que o recebimento das demandas pelo *campus* se dá de diversas formas, não apenas pela própria iniciativa da prefeitura com a presença de docentes nos conselhos municipais, mas também, conforme Diego, diretamente, presencialmente, na porta da sua sala, o que caracteriza um *campus* de cidade pequena:

Eu acho que é uma coisa que caracteriza bem assim um campus de cidade pequena, é um campus de universidade pública em cidade pequena, acho que é justamente essa facilidade de acesso que em cidades maiores não existe muito. Então a pessoa ela atravessou o portão ali da universidade, ela bate diretamente na porta da sua sala, e ela fala para você o que ela quer e ela pede mesmo. Então assim a gente tem muita demanda só que é muito dessa demanda elas não são implementadas, eu vejo também, por uma questão de que eles acham que a gente vai conseguir resolver o problema deles todos (DIEGO).

O docente Diego afirma que há muita demanda, mas a maioria não é implementada, acaba ficando na intenção e na vontade. Ele acredita que é por falta de amarrar melhor o que cada um pode fazer, porque tem a impressão que a universidade, em algum momento, foi vendida como solucionadora de muitas coisas. Segundo o docente Douglas, as demandas precisam ser acolhidas, a universidade precisa estar aberta para recebê-las e muitas vezes precisa ir até as demandas. Porém, ele vê uma dificuldade de fazer com que essas demandas cheguem de uma maneira mais orgânica, mais sistematizada. Para Douglas, a universidade ainda trabalha descolada da sociedade, ou seja, os docentes constroem suas próprias percepções e, a partir daí, desenvolvem atividades, seja na pesquisa ou na extensão.

No caso dos projetos estudados aqui, as ideias surgiram de diferentes formas. No projeto intitulado de *Mais Merenda e Menos Desperdício* veio por especulações do vereador da cidade; no projeto *Práticas Ambientais Sustentáveis* a ideia inicial surgiu com Diego, que ao entrar no *campus* de Jandaia do Sul ministrou a disciplina de *Gestão Ambiental*, que não é de sua área de atuação. Nessa disciplina um aluno residente de Jandaia do Sul o procurou relatando o problema da falta de cuidados com as nascentes dos rios Marumbizinho e Cambará, que estão dentro do município, e outra aluna o procurou com a intenção de trabalhar com educação ambiental nas escolas da cidade. Com o pedido desses dois alunos criou e coordenou o projeto, que atualmente está sob a coordenação de Douglas. No caso do projeto *Ágora*, segundo Daniela, surgiu tanto da experiência de um projeto de extensão anterior quanto da sua experiência como professora da área de educação e do acompanhamento dos alunos nos estágios supervisionados. Daniela relata que todas as vezes que entra numa escola recebe muitas demandas, então que elas vêm realmente das escolas tanto por meio das atividades de ensino que os docentes acompanham, quanto por meio de eventos e cursos mais pontuais de extensão.

Conforme o FORPROEX (2012), as áreas de atuação prioritárias, na articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas, são as seguintes: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação básica; melhoria da saúde e da qualidade de vida da população brasileira; melhoria do atendimento à criança, ao adolescente e ao idoso; melhoria do programa nacional de educação nas áreas da reforma agrária; promoção do desenvolvimento cultural, em especial a produção e preservação de bens simbólicos e o ensino das artes; ampliação e fortalecimento das ações de democratização da ciência; formação de mão-de-obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e capacitação de gestores públicos. A atuação nessas áreas prioritárias pode se beneficiar de contribuições da Extensão Universitária destinadas a fortalecer os espaços

de participação social; por exemplo, os conselhos municipais. Isto porque esses fóruns participam do processo decisório relacionado às políticas públicas, definindo destinação de recursos, desenhos de políticas etc., assim como do controle dos atos das burocracias encarregadas de sua implementação. (RENA, 2019)

Sendo assim, a partir das propostas dos projetos de extensão e das entrevistas realizadas, percebemos que o acolhimento de problemas públicos locais pelos projetos estudados nessa pesquisa se deu da seguinte forma apresentada na tabela 9:

Tabela 9 – Sistematização do acolhimento de problemas públicos locais pelos projetos estudados neste trabalho.

Projeto	Demanda recebida	Área de atuação na articulação com políticas públicas	Ações/acolhimento
Práticas Ambientais Sustentáveis	Alunos preocupados com a poluição nas nascentes de rios e a falta de educação ambiental nas escolas.	Preservação e sustentabilidade do meio ambiente.	Promoção anual da semana do meio ambiente; promoção de oficinas de reciclagem de resíduos sólidos; promoção anual de plantio de mudas de árvores em áreas ciliares, nascentes, parques e jardins; promoção de mutirão para a coleta de resíduos sólidos em pontos poluídos da cidade; estabelecimento de atividades permanentes de educação ambiental em escolas da rede pública de ensino.
Mais Merenda e Menos Desperdício	Especulações de um ator político sobre o desperdício de merenda, levada por membros do conselho municipal de educação.	Melhoria do atendimento à criança, ao adolescente e ao idoso.	Coleta de dados quantitativos das porções e dos alimentos oferecidos para os alunos; adequação do estoque de alimentos e do veículo utilizado para entrega da merenda.
ÁGORA UFPR/Jandaia do Sul	Fruto de outra ação extensionista e do acompanhamento de alunos nos estágios supervisionados, em relação a dificuldades no ensino de Matemática.	Ampliação da oferta e melhoria da qualidade da Educação Básica.	Encontros periódicos entre alunos do curso de Licenciatura em Ciências Exatas, professores de Matemática do <i>campus</i> e professores em serviço (em exercício da profissão na Educação Básica); planejamento de ações conjuntas, como desenvolvimento de tarefas matemáticas para a Educação Básica; compartilhamento de práticas desenvolvidas.

Fonte: a autora

Como demonstrado na tabela 9, os projetos se dividem em várias ações realizadas isoladas ou conjuntamente, como no projeto *Práticas ambientais sustentáveis*, que para acolher e suprir as demandas, inicialmente recebidas por dois alunos, montou-se um mutirão para limpeza das nascentes dos rios Moubizinho e Cambara, além de organizar a semana do meio ambiente que leva conscientização ambiental nas escolas e o dia de coleta de lixo eletrônico na cidade. O projeto *Mais Merenda e Menos desperdício*, iniciou-se primeiramente com o levantamento de dados sobre o desperdício, aonde vieram à tona diversos fatores relacionados, como a gestão de compras e os hábitos alimentares das crianças. A partir daí várias ações foram tomadas, por exemplo, a reunião com os feirantes e pequenos agricultores da cidade; já que há a necessidade de compra de alimentos de no mínimo 30% seria vindo de produção familiar. Além disso, está sendo produzido um *software* para a organização e armazenagem dos estoques de alimentos, também há uma discussão sobre a melhoria na rota do transporte na entrega das merendas, já que a merenda escolar na cidade de Jandaia do Sul é produzida numa cozinha central - apenas dois CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) possuem cozinha própria. O projeto *Ágora* manteve suas atividades durante a pandemia de forma remota e observou-se que seus eventos e encontros tinham mais adeptos no formato EAD, atingindo professores não só da região como de outros estados.

Segundo o entrevistado Davi, a procura pela universidade para a resolução de problemas públicos se dá porque a universidade está em uma posição privilegiada, ou seja, não faz parte do poder público municipal, não é um político, então a universidade chega com um nível de interesse mais isento. Para o docente, o *campus* tem condições de criticar e falar como é possível melhorar e fazer diferente, sem nenhum interesse escuso por trás. Porém, para a representante Rafaela a atuação da universidade ainda não é vista tão claramente, para ela:

É extremamente necessário apoio científico da universidade e isenta de posicionamentos políticos. Porém, eu não enxergo isso hoje na organização pública brasileira, isso é quase que invisível, a gente não percebe, nos municípios menos ainda. Então, quanto mais a presença da universidade estiver dentro da Câmara dos vereadores, da prefeitura, das secretarias municipais, eu acho que isso seria, valiosíssimo. Mas existe um distanciamento uma parede muito grande. Eu não sei o que impede, se é a vontade política ou se a organização da universidade que impede que ela faça essa aproximação (Rafaela).

Isso vai ao encontro do que debatemos neste trabalho sobre delineamento e direcionamento estratégico para impulsionar o desenvolvimento local e que não se pode subestimar o papel relevante das universidades. Entretanto, essa participação reveste-se de dificuldades por envolver várias facetas e dimensões, tanto internas quanto externas às universidades. Um exemplo de dificuldade externa é dado pela própria Rafaela, ao informar que a alta carga horária de professores estaduais atrapalha a participação destes em projetos de extensão da universidade:

Nós temos um problema no estadual de se disponibilizar a fazer os cursos, muitas vezes os cursos acabam ficando com os próprios alunos realmente, ou atendendo até os alunos do ensino fundamental ou médio, ou mais talvez professores do ensino municipal, ou até particular. Por causa da carga horária do professor estadual e os horários que os professores estaduais trabalham. Então eu confesso que nesses últimos 3 ou 4 anos nós tivemos dificuldade nesse sentido para que o professor da rede estadual conseguisse se disponibilizar para participar dos projetos de extensão. Mas as propostas dos projetos ela é ótima, elas sempre vêm de encontro (sic) com as necessidades, elas sempre trazem inovação, elas sempre trazem crescimento profissional, pedagógico, pessoal (Rafaela.)

Dessa forma, segundo Serra, Rolim e Bastos (2018), a existência, ou mesmo a criação de universidades, não garante por si só o desenvolvimento regional, uma vez que a transferência de conhecimento e a geração de inovações não são automáticas e muito menos imediatas. O “perfil das regiões onde elas estão localizadas importa muito, o sucesso das universidades na transferência de conhecimento e de tecnologia está diretamente associado à estrutura produtiva regional, ao potencial de mobilização dos governos e à capacidade da região em absorver o conhecimento produzido na própria academia”. (SERRA; ROLIM; BASTOS, 2018, p.139).

Conforme a participante Paula a universidade em Jandaia do Sul tem preocupação e procura sempre estar ativa, porém o problema maior é darem liberdade para a universidade trabalhar, ou seja, a prefeitura é parceira da universidade, só que às vezes, em determinada situação, há fortes resistências na comunidade. Então, conforme Paula, não existe essa conscientização por parte da comunidade de que a universidade está ali para beneficiar e não para atrapalhar. Paula relata que o município libera a atuação da universidade, mas para aquela determinada situação, a comunidade fica meio receosa. Ela informa que a primeira coisa que perguntam quando a universidade propõe algo é, “qual é o nosso gasto? ”.

Como já relatamos, para Thiollent (2008), a prioridade seria discutir meios de tornar a participação da comunidade mais efetiva e reduzir os riscos de seu uso inadequado, superficial,

retórico, criador de falsas expectativas, tanto nas ações junto às populações ou comunidades interessadas, como na produção de um conhecimento válido no plano acadêmico. Para a participante Patrícia:

Uma das problemáticas que a gente sempre discute é a questão dessa dificuldade entre a universidade e sociedade, entre universidade e escola, esse diálogo e dessa importância também que, muitas vezes, as pessoas não veem essa importância, tanto que não aceitam que a universidade trabalhe ali em determinados lugares. A universidade quer fazer um trabalho numa escola, e aí escola não aceita ou a gente mesmo que quem faz mestrado doutorado, né? Tem que fazer entrevista quer fazer alguns trabalhos e as pessoas ficam assim com pezinho atrás. Acha que não vai ser legal, que vai expor demais, então querendo ou não tem essa grande dificuldade ainda para reconhecer o que é ajuda. (Patrícia.)

Analisando as propostas dos projetos, apenas o *Mais Merenda e Menos Desperdício*, na aba apresentação, conforme anexo B, demonstra ter havido uma relação dialógica preliminar à construção do projeto: “Em conversa preliminar com a cozinha municipal, estabelecemos uma relação dialógica com os membros responsáveis pela elaboração e distribuição da merenda escolar no município”. Isso é corroborado pela entrevistada Renata, que afirma que o projeto foi construído em conjunto, “o coordenador do projeto acabou fazendo uma morada na cozinha com a nutricionista” e que então, ele compreendeu as dificuldades dela para pensar no projeto. Segundo Daniela, para a construção do projeto *Ágora* foram ouvidas as demandas dos professores e diretores, “porém, para escrever projetos em conjunto ainda não consegui, muito por causa da extensa carga horária dos participantes”, como já relatado anteriormente. Daniela informa que às vezes tenta enviar o relatório para que esses professores leiam, mas que não é uma prática rotineira.

Para o docente Douglas, o *campus* tem hoje um grande desafio que é o de ampliar o diálogo multi-institucional da universidade, não só com as prefeituras, mas com o observatório social que o município tem, com as associações que a sociedade civil tem de forma organizada, como a associação dos feirantes e cooperativas. Então, ele entende, que “quando ampliamos essa rede de contatos e de diálogo gera um círculo virtuoso de participação e envolvimento das pessoas”. Inclusive, acredita que a sociedade entende a própria limitação que a universidade tem e que própria sociedade se torna parceira para fazer com que as dificuldades sejam superadas. “Trabalhar na construção e no fortalecimento de laços sociais inverte o lugar da participação, rompendo com as verticalidades que instituem os patamares de superioridade entre os saberes acadêmicos e não acadêmicos” (PIMENTEL, 2019, p.15). Essa “participação

direciona a construção dos elos entre ações, reflexões e novas ações, criando teias de socializações de saberes e fazeres em diferentes níveis e momentos de construção social na experiência extensionista” (PIMENTEL, 2019).

4.4. De uma síntese há uma análise crítica

A partir das entrevistas para compreensão de como os problemas públicos se estabelecem em relação aos projetos estudados, vimos que não há um padrão na relação demanda – projeto. As demandas chegam por diversos meios abertos ao *campus*, seja pelos alunos, seja na relação *campus*-prefeitura, ou até mesmo em projetos anteriores que retroalimentaram novos projetos de extensão.

Para o alcance do objetivo dessa dissertação se fez necessário conhecer o processo de criação e construção dos projetos de extensão no *Campus Avançado* em Jandaia do Sul, ou seja, entender como se construiu a ideia e a concepção dos projetos. Percebemos que por mais que os docentes construam seus projetos a partir de demandas vinda das mais diversas formas, não necessariamente os objetivos dos projetos vão ao encontro da área de especialização do docente, e que talvez por isso, os projetos se iniciem de forma intuitiva e suas ações sendo construídas durante a sua vigência.

Precisávamos conhecer e levar em consideração como as atividades desses projetos se encontravam implementadas, bem como a sua condição de viabilização. Vimos que o fluxo dos processos que um projeto de extensão tem que passar, não apenas, para existir, mas também para continuar, não está muito fortalecida na UFPR. A troca do sistema informatizado SIGEO para o sistema SIGA, conforme explicado no item 3.1, trouxe algumas dificuldades e reclamações. Conforme o fluxograma apresentado anteriormente, há a necessidade de anuência do chefe de departamento para que o projeto de extensão tenha seu devido encaminhamento ao comitê setorial de extensão, especificamente, o Campus de Jandaia do Sul não possui ainda departamentos, então essa atividade acaba sendo de responsabilidade do diretor do Campus, sobrecarregando-o com mais essa função. Além disso, vimos que há um novo desafio para os cursos, a obrigatoriedade de 10% da carga horária a ser cumprida em extensão universitária, alterando o plano pedagógico dos cursos.

Ademais, para que alcançássemos o objetivo principal deste trabalho demos mais atenção às duas primeiras etapas do *policy cycle* (SECCHI, 2011; FREY, 2000), a percepção e identificação dos problemas e a formação da agenda de políticas públicas. Segundo Frey (2000),

ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o *policy cycle*, acaba se revelando bastante interessante para a análise da vida de uma política pública. Em relação à percepção e identificação dos problemas, o *Campus* de Jandaia do Sul carece de uma unidade para o acolhimento e organização das demandas. Retomando o entrevistado Douglas, a universidade precisa estar aberta para receber e acolher as demandas, porém, essas demandas precisam chegar de uma maneira mais orgânica, de uma maneira mais sistematizada aos docentes e técnicos que poderão realizar estudos, pesquisas e projetos de extensão. Segundo o docente Diego, a maioria das demandas não são implementadas por falta de uma política interna, ou seja, de uma melhor organização para tratar aquilo que a universidade, na sua relação com possíveis parceiros, poderia realizar na dimensão dos problemas públicos, inscrevendo, assim, a universidade no processo de mobilização e geração de conhecimentos para subsidiar políticas públicas.

O que acontece é que a falta, atualmente, no Campus Avançado de Jandaia do Sul, de um processo sistematizado de recebimento e acolhimento de demandas e de sua distribuição para docentes e servidores, provoca na agenda de projetos de extensão, ou melhor dizendo, no surgimento e na execução de projetos de extensão no Campus, influências geradas pela agenda de políticas públicas definida pela prefeitura e seus departamentos, e ações isoladas realizadas por cada docente não promovendo efetivamente a interdisciplinariedade. Então o fluxo: problema -> alternativa -> decisão, acaba ficando a cargo do docente ou servidor que recebe o problema.

Para Kingdon (1995), uma agenda governamental é uma lista de temas que são alvos de atenção por parte das autoridades em um dado momento. Um tema passa a fazer parte da agenda governamental quando desperta a atenção e o interesse dos formuladores de políticas públicas, porém, apenas algumas dessas questões são realmente consideradas compondo a agenda. Conforme Rua (2014), um processo de estabelecimento da agenda de políticas públicas filtra o conjunto de temas, reduzindo-os a um conjunto menor, que de fato se torna foco de atenção.

Assim se fizermos uma analogia entre a construção de uma agenda governamental com a construção de uma agenda de projetos de extensão, nos remetemos a fala do docente Diego, onde afirma que há muita demanda para o Campus, mas a maioria não são implementadas e acabam ficando na intenção e na vontade. Isso acontece, pois, no Campus de Jandaia do Sul, essa filtragem se dá pelo interesse, mais ainda pela disposição, de algum docente ou técnico em trabalhar com o tema. Como exemplo, o projeto Mais Merenda e Menos Desperdício que se estabeleceu quando dois servidores do Campus, que faziam parte do Conselho Municipal de

Educação, ouviram a reclamação de um vereador e levaram essa discussão a um docente que decidiu fazer um projeto. Ou seja, não houve uma sistematização de forma macro para o acolhimento dessa demanda e para a formulação de uma melhor alternativa.

Mesmo havendo um fluxo de processos que um projeto de extensão deve passar para existir, esse fluxo apenas condiz com os requisitos necessários que um projeto deve ter, ou seja, a aprovação ou não de um projeto no Campus não leva em consideração o problema de fato e as alternativas elencadas, mas sim se o projeto está delineado em conformidade com princípios fundamentais da extensão e o cumprimento dos requisitos para os tramites burocráticos elencados pela UFPR.

A questão de se ter uma agenda clara do Campus, compatibilizada com as especialidades dos docentes que integram a comunidade acadêmica, organizada e contralada por uma unidade ou servidor responsável que recebera e tratará das demandas, além da organização e sistematização de tudo que é produzido pelos projetos, nos leva a pensar em ter condições de promover uma certa liberdade de tempo e de escolha aos docentes, já que conforme as entrevistas, os docentes demonstraram preocupação com a continuidade do projeto. Para Davi, um grande desafio é fazer com que os projetos se perpetuem sem o docente proponente, ele mesmo pretende tocar o projeto que coordena por mais um ou dois anos apenas, pois possui outros projetos e temas de interesse que gostaria de trabalhar. Já o docente Diego relata que ao fazer doutorado participou como voluntário em um projeto de extensão que existe atualmente em diversas universidades, e que sua vontade inicial, ao se tornar professor, era de montar esse projeto, mas acontece que, ao entrar no Campus de Jandaia do Sul, a demanda acabou sendo para o projeto práticas ambientais e assim seu desejo inicial foi adiado até o momento que conseguiu transferir a coordenação desse projeto para o docente Douglas. Douglas informa que Diego queria desenvolver um projeto voltado para área de sua formação e que, por compartilharem uma visão de ciência voltada para sustentabilidade, pediu para que assumisse o projeto de práticas ambientais para que este não fosse encerrado.

Isso nos faz refletir sobre a necessidade de compatibilizar as demandas da sociedade com a especialidade de cada docente, fazendo com que a dificuldade de perpetuação dos projetos e do conhecimento por eles produzidos seja minimizada. Porém, não podemos esquecer que a extensão universitária preza pela interdisciplinaridade e interprofissionalidade, sendo essa uma das suas diretrizes.

Rovati e D'Ottaviano (2017) acreditam que a extensão universitária deva ser uma prática necessariamente gestada em conjunto com o ensino e a produção do conhecimento

científico-acadêmico. Contudo, para os autores, intervir na realidade, só é possível a partir de um conhecimento aberto à complexidade e comprometido social, ética e politicamente. Daí a importância dos processos que articulam diferentes disciplinas científicas, sobretudo quando a estas agregam também a contribuição das artes, da literatura, da poesia, da história e da filosofia, como espaços de elaboração do sentido das nossas escolhas políticas cotidianas. Por isso que a valorização de abordagens multi-inter-trans disciplinares é tão importante para a extensão quanto para o fortalecimento de seus laços com o ensino e a pesquisa, dentro e fora dos muros das nossas universidades, o que nos leva, novamente, a discutir sobre o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o fazer do professor universitário, assim como sua formação.

Vimos pelas falas dos entrevistados docentes que sua formação e seu conhecimento em extensão universitária se deram de diferentes formas. Isso nos mostra como as universidades brasileiras são heterogêneas e a formação dos docentes brasileiros também. Para Nehring, Battisti e Pozzobom (2018), a legislação estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas ações de professores universitários, mas a organização acadêmica de uma universidade por si só não estabelece o referido princípio pedagógico entre as dimensões. A relação entre ensino, pesquisa e extensão não é dada pelas características que definem e estruturam a organização acadêmica de uma Instituição de Ensino Superior. Essa relação depende de uma construção da natureza constitutiva de cada uma das atividades. Segundo Dias e Ketzer (2007), o processo de trabalho concreto na realização de uma pesquisa é diferente do processo de trabalho concreto de uma situação de ensino, por exemplo, e dessa forma as articulações entre os processos dependem de um conjunto de circunstâncias que vão desde as políticas educacionais e científicas, passando pelas condições de recursos, equipamentos, espaços e tempo, chegando até as peculiaridades da personalidade dos profissionais que desenvolvem estes trabalhos. Isso nos faz refletir sobre a valorização de forma igualitária de cada dimensão e da carreira docente acontecer nas três atividades distintas, mas não necessariamente de forma concomitante.

Em relação a identificação e percepção de problemas e a formação de agenda, compreendemos que a participação dos projetos de extensão nas políticas públicas municipais, não influem diretamente na escolha de temas da agenda da prefeitura de Jandaia do Sul, mas por meio dos projetos de extensão, fornece dados e ideias relevantes para a construção de políticas públicas como até se tornam ferramenta de argumentação para dar relevância a certos temas. Percebemos essa questão principalmente no que aconteceu com o projeto Mais Merenda e

Menos Desperdício, onde o problema surgiu de uma especulação de um ator político, mas que após a intervenção do projeto de extensão, foi identificado que o problema tem diversas causas e não apenas a que foi levantada por esse ator. Compreendemos assim que a delimitação de um problema público é crucial no processo de elaboração, implementação e até de avaliação de uma política pública e que a participação da universidade é de grande valia. Para Secchi (2011), conforme já citado neste trabalho, um problema público não existe senão na cabeça das pessoas, portanto, problema público é um conceito intersubjetivo, e a delimitação do problema envolve definir quais são seus elementos e criar norteadores para definir o conjunto das causas, soluções possíveis, culpados, obstáculos, avaliações, sintetizando, assim, a essência do mesmo. Já para a formação da agenda de políticas públicas, se um problema é identificado por algum ator público, e esse ator, tendo interesse na resolução desse problema, poderá lutar para que tal problema entre na lista de prioridades de atuação.

Para o FORPROEX (2012), a articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas, sob a forma de participação na sua formulação e implementação, apresenta potencial de contribuição para a superação da fragmentação, setorialização, desarticulação e superposição de programas e projetos sociais, bem como do caráter muitas vezes residual e temporário de seu financiamento. Mesmo com os efeitos positivos dessa articulação, é importante ter claro que a contribuição da universidade deve estar pautada não apenas pela competência acadêmica, mas também pelo espírito crítico e pela autonomia universitária. Então, em relação as solicitações do Departamento de Fomento Agropecuário e Meio Ambiente, do Município de Jandaia do Sul, o Campus não pode esquecer, como é defendido pelo FORPROEX (2012), que a intervenção na realidade pelos seus projetos de extensão não deve levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim de produzir saberes, tornando-os acessíveis à população

Isso nos leva a outra questão central levantada na análise das entrevistas, que é a dificuldade de uma real participação popular na construção dos projetos, remetendo à discussão colocada por Thiollent (2008), em referência às metodologias participativas na extensão universitária, que pode levar a uma retórica que facilita a aceitação dos projetos nas instituições de suporte, mas não garante uma efetiva participação dos interessados nos projetos. Para Rovati e D'Ottaviano (2017):

a ação transformadora só se dá quando a extensão, no dia a dia, se abre para a experimentação e para a diversidade; quando borra as fronteiras disciplinares, as fronteiras do pensar “ou” fazer, da teoria “ou” da prática; quando, com base na reunião de individualidades autônomas e singulares ... agrega e constrói um projeto coletivo, impulsionando um processo de formação (ROVATI; D’OTTAVIANO, 2017, p.23).

Segundo os autores:

a extensão, por sua dimensão pública (e de espaço público) é uma oportunidade vicejante para o “pensar e agir juntos”, para a superação das estreitas visões disciplinares e diletantes fronteiras epistemológicas e, sobretudo, dos projetos individuais que se afirmam em detrimento dos projetos coletivos. Desse ponto de vista, como processo, a extensão é formação: sem abrir mão da racionalidade implicada no conhecimento científico, é uma práxis orientada pela sensibilidade (ROVATI; D’OTTAVIANO, 2017, p.21)

Se nos lembrarmos da obra de Paulo Freire (1983), “Extensão ou Comunicação? ”, qual seria então a melhor definição de extensão universitária? A de estender o conhecimento ou de basear-se no diálogo? Será que estamos educando e nos educando?

5. CONCLUSÃO

Segundo Rovati e D'Ottaviano (2017, p. 20), “a referência à extensão universitária sempre vem acompanhada da definição sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão, que supostamente sustentaria as universidades brasileiras”. No entanto, nesse tripé a extensão seria o “primo pobre” (ROVATI; D’OTTAVIANO, 2017, p. 20). Quase sempre “com base num enfoque cientificista, a lógica produtivista tem regido o dia a dia de nossas universidades e com isso, de modo geral a extensão fica relegada a um plano secundário, como algo a ser feito ‘se e quando for possível’” (ROVATI; D’OTTAVIANO, 2017, p. 20-21). A visão da extensão como sendo “tudo o que não é ensino e pesquisa” (ou mera “assistência técnica”, pautada pelo “levar o conhecimento a quem não tem”) a fragiliza, e “enfraquece sobremaneira a dimensão pública de nossas universidades e instituições de ensino superior” (ROVATI; D’OTTAVIANO, 2017).

A falta, no Campus Avançado em Jandaia do Sul, de um pensar conjunto sobre o realizar suas atividades (como os projetos de extensão) na relação com o objetivo institucional, faz com que as produções dessas atividades não causem transformações dentro da própria universidade. Acaba que os resultados dos projetos se dispersam em meio a tantas outras complexidades, o que denota que a universidade se encontra mais receptiva àqueles que a solicita como prestadora de serviço, como a prefeitura do município, por exemplo. No entanto, a instituição acaba não sistematizando seus resultados, o que poderia potencializar a extensão na sua relação com o ensino e a pesquisa, bem como potencializar seu próprio desenvolvimento como IES.

Como relatado nessa dissertação, dentro das diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de extensão universitária pactuadas no FORPROEX, há a diretriz *Impacto e Transformação Social*, que reflete a importância de que não é apenas sobre a sociedade que se almeja produzir impacto e transformação com a extensão universitária, mas a própria universidade pública, enquanto parte da sociedade, também deve sofrer impacto e ser transformada. Segundo Sandra de Deus (2020), “com esse escopo, as ações de Extensão Universitária surgem como instrumentos capazes de contra arrestar as consequências perversas do neoliberalismo, em especial a mercantilização das atividades universitárias, a alienação cultural e todas as mazelas que as acompanham”(FORPROEX, 2012). Portanto, a “persistência em torno do eixo “transformação social” percorre diferentes territórios e encontros de extensão, mas, para que ele efetivamente se cumpra, a universidade, em seu interior, deve admitir que apoiar as diversas ações de extensão — que atuam junto aos diferentes movimentos sociais e culturais — é compromisso institucional e parte do fazer acadêmico” (DEUS, 2020, p.30).

“Sem dúvidas, na atual estruturação da universidade brasileira, a extensão universitária tem um papel central para transformá-la e oxigenar o seu interior” (DEUS, 2020, p.30).

Assim sendo, em relação aos estudos sobre políticas públicas, ao perceber como a agenda de políticas públicas de um órgão pode influenciar a de outro, como no caso da agenda da prefeitura de Jandaia e de seus departamentos em relação a produções do *campus* da UFPR em Jandaia do Sul, compreendemos que a construção de uma agenda de políticas públicas institucional que perpassa e auxilie na organização da produção de atividades e projetos do *campus* pode ser estratégica, tanto para a construção de sua legitimidade como para a defesa de sua autonomia. Dessa forma, ao organizar uma agenda de produção do *campus* relacionada às tantas demandas públicas que nos é apresentada de diferentes formas, pode não só tornar mais eficaz nossas ações como também fortalecer nossa autonomia na produção de conhecimento. Entretanto, a possibilidade de gestão e de organização dessa agenda acaba sendo impactada pelas diversas inviabilizações que foram apresentadas ao longo desse trabalho, como a carga horária de professores, a burocracia de sistemas e a divisão de recursos materiais, financeiros e humanos. Também é necessário estudar ainda a compatibilização em atender essas demandas e os requisitos solicitados por órgãos normativos e a própria legislação que rege a carreira de docentes, assim como a sua formação. Além disso, percebemos o quão necessário se faz ter uma boa identificação dos problemas e como a atuação da universidade, seus docentes e acadêmicos, é importante para melhor formulação de políticas públicas locais.

Contudo, a reflexão que tiramos dessa dissertação é que a dificuldade em propor agendas futuras pode fazer da universidade um lugar que “faz mais do mesmo”, como, por exemplo, na curricularização da extensão. Tais ações devem ser compreendidas como inovações pedagógicas e não como um simples cumprimento de normas legais. “Simplesmente obrigar estudantes a realizar atividades assistenciais ou a prestar serviço sem ganho acadêmico é ignorar todo o percurso teórico-metodológico e político construído pela Extensão Universitária” (DEUS, 2020, p.91).

A relação ensino-pesquisa-extensão requer o desenvolvimento de “critérios capazes de definir relevâncias; de embasar as decisões em julgamentos de mérito; oferecer à sociedade possibilidade de compartilhar os avanços alcançados; circunscrever prioridades; enfim, ser capaz de romper a inércia rotineira da reprodução do mesmo” (ARRUDA, 2017). A área da extensão deve se orientar por uma visão pública das atividades que implementa, resguardando-se, todavia, das apropriações circunstanciais de suas ações.

Sendo assim, como recomendações para trabalhos futuros, precisamos debater qual caminho a universidade pública no Brasil quer seguir a partir de agora, com a inserção da obrigatoriedade da atividade de extensão nos currículos dos cursos e a utilização de tecnologias nessas atividades. Precisamos estudar e repensar a carreira docente em nosso país. Não é fácil ter excelência em ensino, pesquisa e extensão ao mesmo tempo, não há como solicitarmos qualidade em projetos de extensão vinculados a problemas públicos se não debatermos sobre eles e sobre políticas públicas nas diversas áreas do conhecimento.

Ao fim, espero ter contribuído para a construção de novas formas de pensar e agir das atividades nas universidades brasileiras e de suas contribuições na busca de soluções para problemas complexos e relevantes da sociedade, principalmente, das comunidades nas regiões as quais os *campi* universitários estão inseridos. Aos estudos organizacionais e de sociedade, esperamos ter contribuído para fomentar as discussões sobre a relação que as universidades têm com a sociedade. E ao concluir essa etapa, enfatizo que a experiência adquirida por meio da redação desta dissertação me proporcionou grande aprendizado, ajudando a me tornar mais capacitada para exercer meu papel de administradora, servidora pública e cidadã, comprometida com os valores e interesses coletivos e sociais.

REFERÊNCIAS

ABAD, Maristela. **Extensão Universitária e sua eficácia**: estudo de caso do UnB Idiomas. 2015. 134f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21035>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Políticas públicas de cultura e extensão universitária. In: **Para Além da Sala de Aula**. Extensão Universitária e Planejamento Urbano e Regional. D’OTTAVIANO Camila; ROVATI, João (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2017. Disponível em: http://anpur.org.br/public/publicacoes/livros/para_alem_da_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (APUFPR) **Campus Avançado de Jandaia do Sul repete erros de expansões anteriores**. Informativo Apufpr - Ssind. Curitiba, p. 1-12. jun. 2015. Disponível em: <http://apufpr.org.br/files/informativos/23232.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Irene Bezerra. **O papel do ensino superior na dinâmica socioespacial da cidade de São Raimundo Nonato** – 2015. 138f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29350>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BAUMGARTNER, W. Cidades Universitárias, Cidades Médias, Cidades Pequenas: Análises Sobre o Processo de Instalação de Novos Campi Universitários. **Espaço Aberto**, v.5, n.1, p. 73-93, 2015. DOI: <https://doi.org/10.36403/espacoaberto.2015.2525>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BORTOLANZA, Juez. Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, Mar Del Plata, 24 nov. 2017. **Anais [...]** Mar Del Plata, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181204>. Acesso em: 05 set. 2019.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de J.; COSTA FILHO, Galileu B. da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 608, de 3 de outubro de 2018. Institui as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, Seção 1, p. 34, 17 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Ano CLI, n. 120-A, Brasília: DF, p. 1, 26 jun. 2014. (Edição extra). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 01 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, p. 1, 03 dez. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112343.htm. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3)**. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/PNDH-3.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

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

BRASIL. Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe Sobre A Instituição de Grupo de Trabalho Para Promover A Reforma Universitária e Dá Outras Providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 5481, 3 jul.1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1 de 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza O Poder Executivo A Instituir a Fundação Universidade de Brasília, e Dá Outras Providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11221, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945. Concede Autonomia, Administrativa Financeira, Didática e Disciplinar, à Universidade do Brasil, e Dá Outras Providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 18926, 20 dez. 1945.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 5800-5800, 15 abr.1931.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 14830, 13 ago. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10452.htm. Acesso em: 10 set. 2019

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 15115, 1920.

CÂMARA MUNICIPAL DE JANDAIA DO SUL (Jandaia do Sul). **História da cidade**. Disponível em: <http://www.camarajandaia.pr.gov.br/site/historia-da-cidade/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CAPELLA, Ana C. N. Formação da Agenda Governamental: Perspectivas Teóricas. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 29, 2005. **Anais [...]** Caxambu, 2005 Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/papers-29-encontro/gt-25/gt19-21/3789-acapella-formacao/file>. Acesso em: 06 jan. 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A Cidade*. São Paulo: Contexto, 2011 (Repensando a Geografia)

CASTRO, Luciana M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, v. 27, Caxambu, 2004. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf>. Acesso: 28 maio 2020.

CHAUÍ, Marilena de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE). **Resolução nº 57/19 – CEPE**. Dispõe sobre as atividades de Extensão na Universidade Federal do Paraná. 13 de dez 2019. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/Res.-57-19-CEPE-atividades-de-extens%C3%A3o-1.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE). **Resolução nº 70/16-CEPE**. Complementa a Resolução nº 66/16-CEPE que estabelece normas de concurso público para a carreira do magistério superior na Universidade Federal do Paraná, fixando a tabela de pontuação para avaliação de currículo nos termos dos artigos 9º e 36 da citada Resolução. 2016. Disponível em: <http://www.saude.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/Res.-70-16-CEPE.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE). **Resolução nº 66/16-CEPE**. Estabelece normas de concurso público para a carreira do magistério superior na Universidade Federal do Paraná, complementares às do Estatuto e Regimento Geral. 2016. Disponível em: <http://www.saude.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-66A-16-CEPE.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE). **Resolução nº 10/14-CEPE**. Estabelece os critérios de avaliação para fins de promoção e progressão na Carreira do Magistério Superior na Universidade Federal do Paraná. 2014. Disponível em: http://www.cppd.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2019/06/resolucao_10_14_cepe_progressao_magisterio_superior_na_ufpr.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, n. 243, Seção 1, p. 49, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 01 fev. 2021.

COSTA, Marcelo M. da. O Papel de Atores Governamentais e da Sociedade Civil na Formação da Agenda Governamental. XXXII ENCONTRO da ANPAD, Rio de Janeiro, set. 2008 **Anais [...]**, 2008.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DEUS, Sandra F. B. de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria: PRE-UFSM, 2020. 96 p. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216079/001119870.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 mar. 2021.

DEUS, Sandra F. B. de. A valorização da Extensão universitária no Brasil. Entrevista concedida a Geraldo Ceni Coelho. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 8, n. 2, p. 121-124, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/interview/view/6811/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DIAS, Ana Maria Lorio; KETZER, Solange Medina (Org.). **Memória do Forgrad – 20 anos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras: unidade na diversidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação: **Revista da avaliação da educação superior (Campinas)**, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. FAPUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772013000100007>.

DIEHL, Astor Antonio; TATIM, Denise Carvalho. Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004

D'OTTAVIANO Camila; ROVATI, João. Os territórios da extensão universitária. *In*: D'OTTAVIANO Camila; ROVATI, João (Orgs.). **Para Além da Sala de Aula**. Extensão Universitária e Planejamento Urbano e Regional. 1. ed. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2017. p. 14-25. Disponível em: http://anpur.org.br/public/publicacoes/livros/para_alem_da_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

DRÈZE; Jacques; DEBELLE Jean. **Concepções da Universidade**. (Conceptions de l'Université). Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

ESCOBAR, Arturo. O lugar e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latino Americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina. Colección Sur Sur, Clacso, 2005. p. 63-64.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

FARAH, Marta F. S. Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade. **Revista do Serviço Público**, v. 69, Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), p. 53-84, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21874/rsp.v69i0.3583>.

FARAH, Marta F. S. Análise de políticas públicas no nível municipal de governo. *In*: ENCONTRO DA ABCP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA. **Anais [...]**, v. 8, 2012. Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/02/analise-politicas-publicas-nivel-municipal-governo-178.pdf> Acesso: 08 jul. 2020.

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

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária – PNEU**. Manaus-AM, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). I FORPROEX - Encontro de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha *práxis*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93p.

FREY, K. POLÍTICAS PÚBLICAS: UM DEBATE CONCEITUAL E REFLEXÕES REFERENTES À PRÁTICA DA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S. l.], n. 21, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>. Acesso em: 12 out. 2019.

GUEDES JÚNIOR, Valdir L. **Massificação do Ensino Superior**. CIET: EnPED, São Carlos, 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/594>. Acesso em: 11 nov. 2019.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOULART, Sueli; VIEIRA, Marcelo M. F.; CARVALHO, Cristina A. **Universidades e desenvolvimento local**: uma abordagem institucional. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

GOULART, Sueli; VIEIRA, Marcelo M. F. Desenvolvimento e organizações: as universidades como eixo de articulação entre o local e o global. **Organizações & Sociedade**, Bahia, v. 15, n. 45, p. 91-106, 04 jun. 2008. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10952/7878>. Acesso em: 19 set. 2019.

KINGDON, John W. *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. 2nd ed. Harper Collins College Publishers, 1995. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (2007). **Políticas Públicas** – Coletânea Volume 1. Como chega a hora de uma ideia (pp. 219-224); Juntando as coisas (pp. 225-246).

LIMA, Neuza Rejane Wille; REZENDE, Carlos Eduardo de. Extensão universitária e divulgação científica: quais são as diferenças? Reflexões a partir de uma *live* promovida pelo projeto além do Lattes (UENF/LCA/PPGERN). **Revista de Extensão UENF**, v. 5, n. 1, p. 98-121, 2020. Disponível em: <https://uenf.br/publicacoes/revista-de-extensao/wp->

[content/uploads/sites/4/2020/07/Revista-de-Extens%0c3%a3o-UENF-v.-5-n.-1-comprimido.pdf](#). Acesso em: 28 mar. 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação Anpae*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MELLO, Roseli R. de. Metodologia Comunicativa-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. *In: ARAÚJO-FILHO, Targino de; THIOLENT; MICHEL J.-m. Metodologia para Projetos de Extensão: apresentação e discussão. Apresentação e Discussão*. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008. Cap. 2, p. 8-39.

MENDONÇA, Ana W. P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped, n.14, p. 131-151, 2000.

MIRRA, Evando. *A Ciência que sonha e o verso que investiga*. São Paulo: Papagaio, 2009.

MOITA, Filomena M. G. S. C.; ANDRADE, Fernando C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41. 2009.

MORA, José-Ginés; SERRA, Maurício; VIEIRA, Maria J. O engajamento social como motor do desenvolvimento regional: contribuição das universidades latino-americanas. *In: SERRA, Mauricio; ROLIM, Cassio; BASTOS, Ana P. Universidades e Desenvolvimento Regional: as Bases para a Inovação Competitiva*. Rio de Janeiro: Ideia, 2018. Cap. 4, p. 123-154.

MORA-OSEJO, Luis Ed.; BORDA, Orlando F. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre nosso contexto tropical. *In: SANTOS, Boaventura. Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 711-720.

NEHRING Cátia Maria; BATTISTI, Isabel Koltermann; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Entendimento de professores universitários sobre o seu fazer: ensino como atividade preponderante e extensão como atividade ainda periférica. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 25, n. 3, p. 647-664, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v25i3.8569>. Acesso em: 20 mar. 2021.

NOGUEIRA, Maria das D. P. *Políticas da Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

OLIVEIRA JUNIOR, Antonio de. A universidade como polo de desenvolvimento local-regional. *Caderno de Geografia*, v. 24, n. 1, p.1-12, 5 jul. 2014. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. DOI: <http://dx.doi.org/10.5752/p.2318-2962.2014v24nespp1>.

OLIVEIRA, Carlos E. C. de; ROCHA, Saulo J. dos S. Estado, Políticas Públicas e Extensão Universitária. *Revista de Desenvolvimento Econômico*, Salvador, v. 12, n. 22, p.121-129, dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/1518/1206>. Acesso

em: 16 jul. 2019.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia história**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PARADA, Eugenio L. Política y políticas públicas. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006.

PARANÁ. Lei Estadual nº 790, de 14 de novembro de 1951. Dispõe sobre a Divisão Administrativa do Estado no quinquênio de 1952 a 1956. **Diário Oficial**, n. 208 Curitiba: PR, 16 nov. 1951. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-790-1951-parana-dispoe-sobre-a-divisao-administrativa-do-estado-no-quinquenio-de-1952-a-1956>. Acesso em: 2 mar. 2021.

PAULA, João A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-23, nov. 2013.

PEREIRA, Lucas B. Extensão Universitária e Políticas Públicas. **Revista Extensão & Cidadania**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 91-104, jun. 2013. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/recuesb/article/viewFile/5440/pdf_354. Acesso em: 16 jul. 2019.

PIMENTEL, Álamo. Problematizar, participar, produzir. **Revista Extensão**. Palmas, v. 3, n. 2, p. 9-20, dez. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/1805>. Acesso em: 17 jul. 2020.

PINTO, Francisco de P.L. Essa Palavra “Universidade”! In: *Análise Social*. Portugal: Universidade de Lisboa, v. 6, n. 20/21, pp. 9-42, 1968. Disponível em <http://www.analisesocial.ics.ul.pt> Acesso em 15 de março de 2019.

PIVETTA, Hedioneia M. F.; BACKES, Dirce S.; CARPES, A.; BATTISTEL, Amara L. H. T.; MARCHIORI, Mara. Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária: Em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, Brasília: DF, v. 16, n. 31, p. 377-390, 2010.

PRATEANO, Vanessa F. Jandaia do Sul terá *campus* da UFPR. **Gazeta do Povo**. Curitiba, p. 1. 08 ago. 2013. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/jandaia-do-sul-tera-campus-da-ufpr-cec82npapzg8jrjchffhv7y/>. Acesso em: 01 ago. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JANDAIA DO SUL. **Lei Ordinária nº 2.917/2017**. Institui o programa lixo reciclado na escola, na rede pública municipal de ensino. Disponível em: <https://www.jandaiadosul.pr.gov.br/?meio=1084&ano=&tipolei=5&search=&numero=> Acesso em: 20 mar. 2021.

PROENÇA. Rossana Pacheco Da Costa. A Publicação em Extensão: Algumas Reflexões. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 1 n. 1, 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1058/4352>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RADIN, Beryl A. **Beyond Machiavelli: policy analysis comes of age**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2000.

RAVAZOLI, Márcia L. R. **A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da implantação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)**. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

RENA, Natacha. Urgente: é preciso fortalecer a extensão universitária. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 8-17, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19282/16329>. Acesso em: 10 maio 2021

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Alan. Resenha: extensão ou comunicação? **Revista Diálogos: diálogos para a prática educativa nos contextos de emancipação**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 86-88, jul. 2017.

RITTER FILHO, José A. O. **Universidade e Desenvolvimento Socioeconômico local: Uma análise do papel da Universidade Federal da Fronteira Sul na Cidade de Chapecó**. 2017. 181f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ROCHA, Claudio M. **A expansão da educação superior por meio do programa REUNI: um estudo de caso na UFPR**. 2018. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ROCHA, R. M. Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Doris Santos de (Org.). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina. Brasília**. Editora UNA. 2001.

RUA, Maria das G. **Políticas públicas**. 3 ed., Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

RUSCHEL, Isadora. Projetos de Extensão ganham espaço no Currículo Lattes. **Notícias da UFSC**, 18 set. 2012. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/tags/plataforma-lattes/>. Acesso em: 20 mar. 2021

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 28, n. 27, p. 11-62, jun. 1989. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS27-28.PDF. Acesso em: 3 maio 2020.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas públicas**: Brasília: Enap, 2006. 152p. (Coletânea.) Disponível em: http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425_coletanea_pp_v1.pdf . Acesso em: 5 mai. 2020.

SARAVIA, Enrique. INTRODUÇÃO À TEORIA DA POLÍTICA PÚBLICA. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas públicas**. Brasília: Enap, 2006. p. 21-42. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425_coletanea_pp_v1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SERRA, Maurício; ROLIM, Cássio; BASTOS, Ana P. (Org.) **Universidades e Desenvolvimento Regional**: as Bases para a Inovação Competitiva. Rio de Janeiro: Ideia D, 2018.

SERRANO, Rossana M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Extelar Grupo de pesquisa em extensão popular**, 2008. Disponível em: https://crystine-tanajura.webnode.com/_files/200000021-e6560e752b/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em: 7 jul. 2020.

SILVA, Andressa H.; FOSSÁ, Maria I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. Brasília: DF, **Anais [...]**, 2013.

SILVA, Maria das G. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1101T.PDF>. Acesso em: 27 maio 2020.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SIMÕES, Mara L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p.136-152, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783>. Acesso em: 05 set. 2019.

SINGER, Paul. A Universidade no olho do furacão. In: Estudos Avançados. São Paulo: IEA-USP, 15 (42), pp. 305-316, 2001.

SOUZA, Ianed da L.; NAKASHIMA, Rosária H. R.; RAMOS JÚNIOR, Dornival V. Compromissos da extensão Universitária: entre territorialidades do saber e síntese cultural. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 14, p. 33-47, set. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p.20-45, dez. 2006. FAPUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-45222006000200003>.

SOUZA, José G. de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação: PUCCAMP**, Campinas, v. 1, n. 1, p.45-58, ago. 1996. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/461/441>. Acesso em: 05 set. 2019.

SOUZA, Marcos Barros de. **Geografia física**: balanço da sua produção em eventos científicos no Brasil. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. DOI: [10.11606/D.8.2006.tde-20062007-150123](https://doi.org/10.11606/D.8.2006.tde-20062007-150123). Acesso em: 2021-04-21

SUBIRATS, Joan. Definición del problema. Relevancia pública y formación de la agenda de actuación de los poderes públicos. *In*: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006.

TEIXEIRA, Evilásio. Tradição e Inovação: um desafio para o século XXI, **Educação**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 32, n. 1, p. 65-70, 2009.

THIOLLENT, Michel J.-M. Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária. *In*: ARAÚJO-FILHO, Targino de; THIOLLENT, Michel J.-M. **Metodologia para Projetos de Extensão**: apresentação e discussão. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008. Cap. 1, p. 1-7.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

Tunnermann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127.

UFPR de Jandaia do Sul se reúne com o Departamento de Fomento Agropecuário e Meio Ambiente do Município. **UFRP website**. 14 de janeiro de 2021. Disponível em: <http://www.jandaiadosul.ufpr.br/geral/ufpr-de-jandaia-do-sul-se-reune-com-o-departamento-de-fomento-agropecuario-e-meio-ambiente-do-municipio>. Acesso em: 2 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Rede Nacional de Extensão (RENEX) **Revistas em extensão**. 2020 Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/revistas>. Acesso em: 3 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Pró Reitoria de Extensão e Cultura. **Chamada interna 1/2021 - inserção de novas propostas de programas e projetos de extensão para habilitação a possível edital de bolsas 2021**. 2021. Disponível em:

http://www.proec.ufpr.br/links/extensao/editais_chamadas_internas.html. Acesso em: 26 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Pró Reitoria de Extensão e Cultura. **Edital PROEC/UFPR n.º 04/2020 Fortalecimento de atividades contínuas e remotas de extensão.** 2020a. Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/links/extensao/editais_chamadas_internas.html. Acesso em: 26 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). PRÓ Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). **Edital PROEC/UFPR N.º. 01/2021 - Bolsas de extensão 2021.** Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2021/Edital%20BOLSAS%202021%20PROEC%20assinado.pdf>. Acesso em: 09 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG). **Edital n. 02/2020 – Pesquisa/PRPPG/UFPR apoio a atividades de pesquisa.** 2020c. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/wp-content/uploads/2020/07/edital-02-2020-apoio-a-atividades-de-pesquisa-03-07-20.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Pró Reitoria de Extensão e Cultura **Modalidades de Extensão.** 2020. Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/links/extensao/modalidades_extensao.html. Acesso em: 08 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselho De Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº57/2019** - Dispõe sobre as atividades de Extensão na Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/Res.-57-19-CEPE-atividades-de-extens%C3%A3o-1.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Programa Reuni UFPR.** Curitiba, PR, fev. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR/JA). **Campus Avançado em Jandaia do Sul:** Universidade Federal do Paraná. 2019. Disponível em: <http://www.jandaiadosul.ufpr.br/>. Acesso em: 17 set. 2019.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. *In:* SILVA, A. A.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais.** Porto: Edições Afrontamento, 1986.

VILA, Luiz E. Abordagens Micro e macro para o papel das universidades no desenvolvimento regional. *In:* SERRA, Maurício; ROLIM, Cássio; BASTOS, Ana P. **Universidades e Desenvolvimento Regional:** as Bases para a Inovação Competitiva. Rio de Janeiro: Ideia, 2018. Cap. 3, p. 83-122.

ANEXOS

Anexo A – Proposta de Projeto de extensão do projeto “Práticas Ambientais Sustentáveis”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO Práticas Ambientais Sustentáveis	
DATA INÍCIO 07/05/2015	DATA FIM 30/04/2020
PROGRAMA DE EXTENSÃO VINCULADO ESTE PROJETO DE EXTENSÃO É ISOLADO	
UNIDADE ORGANIZACIONAL JÁ - Campus Avançado de Jandaia do Sul	
PÚBLICO ALVO Estudantes e Professores da rede pública de ensino; Acadêmicos dos cursos de Engenharias e Licenciaturas do Campus Avançado Jandaia do Sul/UFPR, Comunidade em geral da cidade de Jandaia do Sul/PR.	
ÁREA TEMÁTICA V - MEIO AMBIENTE	
LINHAS DE EXTENSÃO 25 Questões ambientais	

COORDENADOR	
NOME:	
UNIDADE:	JÁ - Campus Avançado de Jandaia do Sul
EMAIL:	
TELEFONE:	
VICE-COORDENADOR	
NOME:	
UNIDADE:	JÁ - Campus Avançado de Jandaia do Sul
EMAIL:	
TELEFONE:	

PROPOSTA

RESUMO Os recursos ambientais são fundamentais para a manutenção de todas as formas de vida na Terra. No entanto, sua importância é frequentemente ignorada pela população e também pelos governantes. O conhecimento existente acerca das questões ambientais precisa ser levado de maneira mais prática e cotidiana à população. Nesse contexto, o projeto de extensão desenvolverá práticas ambientais sustentáveis como ferramentas de
--



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

ORÇAMENTO					
RECEITA					
TAXA DE INSCRIÇÃO	R\$ 0,00				
MENSALIDADE	R\$ 0,00				
FONTES DE RECURSOS	R\$ 0,00				
OUTRAS RECEITAS	R\$ 0,00				
OUTRAS RECEITAS - DESCRIÇÃO					
TOTAL					
0,00					
DESPESAS					
HOSPEDAGEM/ALMOÇO	R\$ 0,00				
PASSAGEM	R\$ 0,00				
APOIO ADMINISTRATIVO	R\$ 0,00				
FDA 4%	R\$ 0,00				
RESSARCIMENTO UFPR 2%	R\$ 0,00				
DEPARTAMENTO 2%	R\$ 0,00				
SETOR 2%	R\$ 0,00				
MATERIAL DIDÁTICO	R\$ 0,00				
MATERIAL EXPEDIENTE	R\$ 0,00				
MATERIAL DIVULGAÇÃO	R\$ 0,00				
OUTRAS DESPESAS	R\$ 0,00				
OUTRAS DESPESAS - DESCRIÇÃO					
TOTAL					
0,00					
OBSERVAÇÕES DO ORÇAMENTO					
OBSERVAÇÕES					
INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES					
ATIVIDADES VINCULADAS					
TIPO DE ATIVIDADE	CÓDIGO	TÍTULO	DATA INÍCIO	DATA FIM	SUBMISSÃO
EVENTO DE EXTENSÃO	000059/2017	I Semana do Meio Ambiente	05/06/2017	07/06/2017	27/03/2017
EVENTO DE EXTENSÃO	000079/2018	II Semana do Meio Ambiente	05/06/2018	07/06/2018	30/03/2018
EVENTO DE EXTENSÃO	000379/2019	Semana do Meio Ambiente 2019	05/06/2019	08/06/2019	18/03/2019

Anexo B – Proposta de Projeto de extensão do projeto “Mais Merenda e Menos Desperdício”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO	
Mais Merenda e Menos Desperdício	
DATA INÍCIO	DATA FIM
01/03/2019	28/02/2021
PROGRAMA DE EXTENSÃO VINCULADO	
ESTE PROJETO DE EXTENSÃO É ISOLADO	
UNIDADE ORGANIZACIONAL	
JA - Campus Avançado de Jandaia do Sul	
PÚBLICO ALVO	
Estão envolvidos no desenvolvimento deste projeto as escolas municipais de Jandaia do Sul (alunos, professores e merendeiras) e os profissionais ligados a cozinha escolar (nutricionista, cozinheiras e motoristas).	
ÁREA TEMÁTICA	
VII - TECNOLOGIA E PRODUÇÃO	
LINHAS DE EXTENSÃO	
09. Desenvolvimento tecnológico	
27. Inovação tecnológica	
COORDENADOR	
NOME:	
UNIDADE:	JA - Campus Avançado de Jandaia do Sul
EMAIL:	
TELEFONE:	
VICE-COORDENADOR	
NOME:	
UNIDADE:	JA - Campus Avançado de Jandaia do Sul
EMAIL:	
TELEFONE:	
PROPOSTA	
RESUMO	
A gestão de uma cozinha municipal, que fornece merenda para escolas apresenta diversos desafios de gestão, tanto relacionados com a gestão de recursos públicos, como nos aspectos das operações da cozinha. Além disso, a alimentação adequada na faixa etária de crianças e adolescentes que estão cursando o Ensino Fundamental I e II, é fundamental para garantir o desenvolvimento cerebral e formar os hábitos alimentares, que serão reproduzidos quando adultos. A análise da demanda apresentada, possibilitou identificar quatro problemas de	



PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

gestão: a) desperdício de merenda, b) atraso na entrega das merendas nas escolas, c) armazenamento inadequado dos alimentos e d) dificuldades no manuseio e transporte da merenda para as escolas, devido ao uso de um veículo inadequado. Neste contexto, o objetivo deste projeto é elaborar estratégias e soluções tecnológicas para planejamento, produção, armazenagem e distribuição de merenda da cozinha escolar da cidade de Jandaia do Sul. Como as causas determinantes dos problemas são desconhecidas e possuem diferentes dimensões, demandando uma abordagem dialógica entre os atores envolvidos (escolas, alunos, nutricionista, merendeiras) em todo o processo de planejamento, produção, armazenagem, distribuição, manejo e a forma de servir a merenda aos alunos. Assim, a equipe de projeto, a qual será formada por docentes e alunos, necessitará aplicar métodos de pesquisa quantitativas e qualitativas, mobilizar fundamentos conceituais e metodológicos de diversas disciplinas, como matemática, estatística, logística, projeto de produto e de instalações industriais, gestão de pessoas, nutrição e gestão da qualidade. Em resumo, por meio do diálogo e dos conhecimentos acadêmicos estabelecidos, espera-se com o desenvolvimento do projeto, contribuir para melhoria da gestão de recursos públicos, na alimentação de crianças e adolescentes e nos aspectos relacionados ao trabalho dos atores sociais.

LOCAL DE REALIZAÇÃO

Cozinha municipal da cidade de Jandaia do Sul, escolas municipais e Campus Avançado da UFPR Jandaia do Sul.

APRESENTAÇÃO

A merenda escolar é fator importante na formação dos alunos da Educação Fundamental. Assim, desenvolver estratégias para reduzir desperdícios e melhorar a ingestão nutricional é importante para garantir adequado desenvolvimento cerebral de crianças (CAVASIN; PINHO, 2013). Segundo Issa et al. (2014) a escola, através da merenda escolar, tem um papel fundamental na formação dos padrões alimentares dos indivíduos adultos, devido as experiências alimentares incorporadas na infância, durante o período escolar. Nesse contexto, esta é uma preocupação constante do Conselho Municipal de Educação da cidade de Jandaia do Sul.

Em conversa preliminar com a cozinha municipal, estabelecemos uma relação dialógica com os membros responsáveis pela elaboração e distribuição da merenda escolar no município. Com isso, existem dois atores. Por um lado, o município, através de sua cozinha municipal e escolas, fornecerá o acesso a dados e estabelecimentos para o conhecimento do problema do desperdício, e, num segundo momento, trabalhará de forma conjunta na elaboração de ações resolutivas. Por outro lado, a Universidade, de posse de dados e acessos a espaços municipais fará, inicialmente, um estudo de todas as variáveis envolvidas. Após tal levantamento, trabalhará nas soluções viáveis para os problemas encontrados. Por fim, com um conjunto de soluções estabelecidas, a Universidade dialogará com o Município sobre qual solução trará mais benefícios a rede de distribuição de merenda escolar.

Nesse processo, a construção de uma solução ótima passa por várias áreas e tipos de conhecimentos. A modelagem dos vários problemas já conhecidos leva a um processo de pesquisa científica, a qual desafiará os acadêmicos envolvidos quanto aos conhecimentos teóricos apreendidos em seu processo de formação acadêmica. Como as soluções desenvolvidas visam a transformação de alguns métodos já estabelecido na distribuição da merenda, num passo posterior, os membros do projeto levarão, via palestras, oficinas, orientações, etc., as tecnologias desenvolvidas aos cozinheiros, merendeiras e nutricionistas, transferindo as estratégias de gestão e tecnologias desenvolvidas para ao município ao findar o projeto.

Tal projeto é complexo na sua proposição, pois uma solução que não envolva os conhecimentos nutricionais, como necessidade alimentar das crianças, os processos de fabricação dos alimentos, a gestão de entrega nas escolas, o estudo estatístico do consumo de merendas por escola, bem como a melhor rota na entrega da merenda, não trará uma resposta satisfatória ao problema de desperdício. Além disso, o projeto precisará trabalhar com os diferentes atores envolvidos na busca da solução: nutricionista municipal, cozinheiras, merendeiras, motoristas, bolsistas do projeto e professores orientadores. Assim, olhando para todos os componentes é que chegaremos a uma solução apropriada.

Outro fato observável é que a complexidade do projeto proposto é um solo fértil para o desenvolvimento acadêmico. Neste quesito, os alunos participantes do projeto poderão desenvolver vários trabalhos em sua formação, iniciando o leque de oportunidades com a experimentação dos conceitos teóricos, passando por



PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

confeção de trabalhos científicos, apresentação em eventos científicos e temas para trabalhos de conclusão de curso. Por outro lado, o projeto se propõe espalhar os seus estudos e resultados para a comunidade acadêmica por meio de palestras, inserções dos problemas em disciplinas e a realização de oficinas formativas.

Assim, para alcançarmos o objetivo proposto elencamos quatro diferentes fases a serem desenvolvidas, visando uma transformação na forma como se gerencia a elaboração e distribuição da merenda escolar. Como isso esperamos propor uma metodologia que reduza nos gastos municipais com a merenda escolar, em consequência, com o impacto positivo na economia municipal com a merenda, esperamos uma melhora na qualidade do alimento ofertado na merenda escolar aos alunos.

JUSTIFICATIVA

No Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é responsável pela alimentação dos alunos matriculados em escolas públicas através da transferência de recursos da União para os municípios, que assumem a responsabilidade para gerenciar o processo de compra dos alimentos e os aspectos nutricionais dos cardápios ofertados. A demanda deste projeto surge neste contexto, onde o Conselho Municipal de Educação da cidade de Jandaia do Sul é responsável por gerenciar os recursos recebidos e propiciar alimentação adequada para as crianças. A cozinha escolar da cidade de Jandaia do Sul (PR) é responsável pelo fornecimento de merenda para os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas Estaduais da cidade. A cozinha escolar vem apresentando diversos problemas: a) desperdício de merenda, b) atraso na entrega das merendas nas escolas, c) armazenamento inadequado dos alimentos e d) dificuldades no manuseio e transporte da merenda para as escolas, devido ao uso de um veículo inadequado. Segundo a nutricionista da prefeitura, responsável pelos cardápios e pela produção na cozinha escolar, o principal problema enfrentado é o desperdício de alimentos identificado nas escolas, causando dois impactos negativos: O primeiro é de ordem nutricional, não havendo garantia que as crianças estão se alimentando adequadamente em relação aos grupos alimentares. O segundo impacto é de ordem econômica, os recursos enviados pelo governo federal não estão sendo suficientes para toda rede pública, necessitando de acréscimo de verbas e/ou readequação de cardápios, o que não garante o aporte nutricional adequado. Portanto, este projeto possui objetivo de desenvolver estratégias que possibilitem resolver os problemas enfrentados para gestão da cozinha escolar, sobretudo relacionado com o desperdício de merenda. Neste contexto, a Universidade, juntamente com pesquisadores e alunos de graduação podem mobilizar fundamentos conceituais e metodológicos para contribuir com uma visão que seja científica, e ao mesmo tempo, dialogue com os aspectos específicos do problema. O resultado deste espaço de interação e colaboração pode gerar soluções tecnológicas inovadoras, seja de produto, processo ou organizacional (OECD, 2005). Além disso, fornece reflexão sobre a teoria e a prática, contribuindo para experiência de pesquisadores e formação dos alunos de graduação.

OBJETIVO GERAL

Elaborar estratégias e soluções tecnológicas para planejamento, produção, armazenagem e distribuição de merenda da cozinha escolar da cidade de Jandaia do Sul.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Os seguintes objetivos específicos são norteadores do projeto:

- Caracterizar o comportamento da demanda (alunos) sobre o consumo de merenda, identificando os grupos alimentares preferidos;
- Quantificar o desperdício de merenda, conforme as características específicas da demanda (faixa etária dos alunos e localização da escola);
- Elaborar modelo quantitativo para redução do desperdício e melhoria da ingestão nutricional através de discussões entre nutricionista, merendeiras e alunos;
- Desenvolver um modelo quantitativo para roteirização da entrega da merenda nas escolas;
- Caracterizar os fluxos produtivos na cozinha escolar;
- Desenvolver propostas para adequação do estoque de produtos, conforme as recomendações legais vigentes;
- Desenvolver protótipo físico para adaptar o veículo utilizado para melhorar o transporte e manuseio da merenda;
- Validar os recursos tecnológicos desenvolvidos;
- Parametrizar o ferramental para ser utilizado em outros municípios.



PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

METODOLOGIA

A demanda apresentada e os objetivos delineados permitem caracterizar a abordagem no paradigma da Design Science (Ciência do Projeto), que possui o objetivo de projetar artefatos e prescrever soluções para problemas reais (DRESCH; LACERDA; MIGUEL, 2015). Neste contexto, é importante delinear as etapas de pesquisa para explorar o sistema, através da modelagem, para que as tecnologias geradas e propostas (processo, produto ou organizacional), sejam aderentes a realidade, e possível de serem generalizadas para outros contextos semelhantes. Por outro lado, soluções prescritivas apresentam dificuldades para serem aceitas e implementadas, devido a desconexão com a cultura e os valores dos atores sociais envolvidos no problema (THIOLLENT, 1983). Desta forma, as etapas de estruturação da coleta de dados, validação das soluções e durante os testes piloto, em espaços de discussão e confrontação, visam reduzir esta limitação para com os resultados.

Para iniciar o projeto, a primeira atividade proposta é a apresentação dos objetivos do projeto nas escolas, para conscientização sobre a importância de uma alimentação balanceada e os aspectos negativos do desperdício alimentar, em geral, e de merenda escolar. Com este esclarecimento inicial, é possível iniciar as fases do projeto:

- Fase I: A primeira fase do projeto consiste na busca de soluções para o problema de desperdício e atraso na entrega da merenda.

Problema de desperdício de merenda

Para o problema de desperdício, serão coletados dados quantitativos das porções oferecidas para os alunos em cada escola:

- i) Quantidade de alunos presente na escola;
- ii) Coletar a porção per capita ofertada para os alunos;
- iii) Coletar a porção per capita consumida pelos alunos;
- iv) Coletar a porção per capita consumida pelos colaboradores;
- v) Coletar a sobra limpa, sobra suja e o resto-ingestão.

Para fins de aproximação para uma distribuição Normal, será necessária uma amostra de pelo menos 40 elementos (40 dias de coleta).

A coleta destes dados será realizada diariamente. Em um primeiro momento, os bolsistas e voluntários auxiliaram na coleta, orientando os responsáveis de cada escola.

Após esta etapa de coleta de dados, será possível realizar análise de estatística descritiva e inferencial.

Análises de estatística descritiva:

- i) Calcular o erro de demanda, para cada escola per capita;
- ii) Série temporal do erro de demanda per capita, para cada escola;
- iii) Calcular sobra limpa, sobra, suja e o resto-ingestão de cada escola per capita;
- iv) Série temporal sobra limpa, sobra, suja e o resto-ingestão de cada escola per capita;

Análises de estatística inferencial:

- i) Distribuição Probabilidade de cada escola;
- ii) Dimensionamento da merenda média e o tamanho do estoque de segurança;
- iii) Comparação entre as escolas;
- iv) Análises de correlação entre determinados alimentos e o resto-ingestão.

A partir destas análises será possível identificar a classe de alimentos que não são aceitos pelas crianças, em cada escola e, discutir, juntamente com a nutricionista e merendeiros, alternativas de preparo e/ou forma de oferecimento destes alimentos. As alternativas sugeridas serão inseridas nos cardápios, e uma nova coleta de dados será realizada, para avaliar o impacto destas medidas, tanto no desperdício, como na melhoria da ingestão nutricional.

Toda esta metodologia será realizada em conjunto por: professores orientadores e bolsistas participantes do projeto. Neste momento, as análises de tais dados poderão ser usadas para confrontar o conhecimento teórico apreendido nos bancos escolares com um problema da realidade.

Após esta etapa de teste de alternativas, os bolsistas serão estimulados a desenvolverem um protótipo de uma solução computacional (software), que permite inserir os dados coletados em cada escola, realize as análises estatísticas automaticamente e gere os indicadores sobre desperdício e de gestão nutricional.

Numa próxima etapa, depois do software pronto, trabalharemos na linha de capacitação da utilização do mesmo.



PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

Ou seja, os membros do projeto, professores e bolsistas, desenvolveram um módulo didático com o objetivo de capacitar os funcionários da escola (professores, merendeiras, outros) e a nutricionista da prefeitura como inserir os dados no software, gerar e analisar os indicadores.

Adicionalmente, em diálogo com a nutricionista municipal, proporemos a elaboração de um questionário para identificar as preferências alimentares dos alunos. Tal ação visa dois aspectos: auxiliar na identificação de cardápios que satisfaçam as necessidades nutricionais dos alunos com um baixo desperdício; e proporcionar aos bolsistas um trabalho de análises não paramétricas em um problema real.

Ao final dessa fase, o projeto reunirá dados históricos e quantitativos sobre o problema de desperdício de merenda, que possibilitarão a inserção em duas disciplinas do curso de Engenharia de Produção. A primeira será a disciplina de Estatística, oferecida no segundo semestre do curso, na qual poder-se-á utilizar o plano de amostragem como um Estudo de Caso, para contextualizar os conceitos de estatística descritiva e inferencial. Além disso, proporcionar aos alunos iniciantes no curso uma visão da aplicabilidade da Engenharia de Produção. Na segunda disciplina, Engenharia da Qualidade, que é ofertada no citavo semestre, será proposto pelo projeto um desafio para encontrar uma melhor solução para o problema, a partir da etapa de coleta dos dados.

Problema de atraso na entrega da merenda

Para o problema de atraso na entrega da merenda, já foi identificado que uma possível causa é a necessidade de entrega de pães, também fabricados pela cozinha escolar, no mesmo horário de entrega da merenda, caracterizando uma "concorrência" no uso do recurso logístico. Este é um problema típico da área de Pesquisa Operacional, com relação ao problema de transportes. Assim, os bolsistas serão levados a experienciar seus conhecimentos técnicos num problema real. De forma a sistematizar as ações, serão realizadas as seguintes etapas:

- i) Reunião inicial com os motoristas da prefeitura para identificar os locais de entrega da merenda e de pães;
- ii) Elaborar propostas de rotas que visem diminuir o tempo total das entregas;
- iii) Validar as rotas propostas com os motoristas e;
- iv) Discutir as alternativas validadas com os motoristas e nutricionista, para encontrar uma rota viável, do ponto de vista técnico e de gestão.

Por fim, as duas ou três rotas melhores classificadas, serão testadas na prática para avaliar a diminuição dos atrasos de entrega.

Espera-se com o desenvolvimento desta fase, contribuir para uma gestão mais eficiente de recursos públicos e melhoria da alimentação das crianças e adolescentes das escolas públicas de Jandaia do Sul.

Além disso, esta fase encontra um correspondente teórico em disciplinas como Tecnologia da Decisão I, II e Logística ofertadas no Campus. Assim sendo, será proposto pelo projeto um workshop, tipo desafio hackathon, aos alunos das disciplinas acima, a ser organizado pelos membros do projeto, com motivação o problema trabalhado nessa fase.

- Fase II: A segunda fase consiste na adequação do estoque de alimentos e do veículo utilizado para entrega da merenda.

Os problemas a serem resolvidos nesta fase são típicos da Engenharia do Trabalho, mais especificamente o projeto de instalações industriais e o projeto de produto, nos quais existem diferentes abordagens (métodos, técnicas e ferramentas) de solução. Devido a nossa experiência, foram estruturadas abordagens que se aproximam da ergonomia da atividade, que busca identificar os elementos determinantes das situações de trabalho (BUÉRIN, 2001). Nesta perspectiva, busca-se a validação das soluções encontradas no coletivo de trabalhadores e usuários.

Problema de armazenagem de alimentos

O armazém de alimentos está localizado em um prédio da prefeitura, dividindo o espaço entre uma cozinha que produz a merenda e uma outra cozinha que produz pães. Para adequar os espaços necessários para cada setor, será realizado um estudo do fluxo produtivo dentro do prédio da cozinha escolar.

O método de projeto utilizado será o método SimuCAD, proposto por Costa, Camarotto e Menegon (1996), que utiliza abordagem no nível do template do centro de produção. O conceito de centro de produção é apresentado por Clivério (1985, p.253) como sendo "uma unidade em funcionamento independente da fábrica, ou, de outra forma, é o equipamento (ou instalações), o operador, o local, os acessórios e espaços necessários ao seu perfeito desempenho". O template do centro de produção é uma representação gráfica bidimensional ou tridimensional



PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

dos postos de trabalho.

A partir da metodologia proposta acima, os bolsistas serão estimulados a construção dos templates que envolvem a visita aos postos de trabalho e diálogo com os operadores e usuários, para entendimento das necessidades físicas de espaço. Nestes momentos, são identificados aspectos da atividade de trabalho, como estratégias de adaptação e antecipação de problemas.

As etapas do método SimuCAD, envolvem: i) a caracterização do mix de produção e tecnologias utilizadas, dimensionamento dos fatores de produção e construção dos templates dos centros de produção. Com a coleta destes dados, é iniciado o processo iterativo de geração de alternativas de layout, condicionados pela estratégia de produção da organização, que são avaliados em modelos de Simulação de Eventos Discretos. Após validação da melhor alternativa de layout, é construído um layout detalhado. Para aplicação do método são utilizadas ferramentas como a Carta De-Para, matriz de relações preferenciais, Bloco-Layout e softwares computacionais de planilha eletrônica e softwares de Computer Aided Design (CAD).

Após observar o Plano Pedagógico do Curso (PPC) da Engenharia de Produção, este problema é um caso que pode ser trabalhado na disciplina Projeto de Instalações Industriais e Serviços, como um projeto final da disciplina. Sendo o coordenador do projeto responsável pela disciplina, os dados do problema serão utilizados no desenvolvimento curricular para elaboração de uma proposta, e comparação com a solução construída pelo projeto.

Problema de manuseio e transporte de merenda

Para o problema de manuseio e transporte de merenda será realizado um estudo sobre soluções técnicas para adequação do veículo. Como etapa inicial, os bolsistas realizarão uma Análise Ergonômica do Trabalho (AET) sobre a atividade de manuseio e transporte de merenda, buscando identificar as variabilidades e modos operatórios utilizados pelos motoristas para realizar o trabalho.

Os resultados da AET serão dados de entrada para o processo de desenvolvimento de um dispositivo adaptado para o veículo. Este estudo contempla o uso de ferramentas utilizadas em projeto do produto, como QFD e Matriz Paramétrica. Além disso, também serão pesquisados dispositivos já existentes, que podem ser utilizados para resolver este problema. A partir destas análises, as diferentes soluções geradas serão discutidas com os motoristas, visando identificar a alternativa que melhor se adapta às suas necessidades. Será construído um protótipo físico da alternativa selecionada, para ser testado em condições reais de operação com os motoristas.

Do mesmo modo que a fase anterior, este problema se encaixa dentro dos referenciais conceituais das disciplinas Projeto do Produto e Engenharia Ergonômica, nas quais o coordenador do projeto é o professor responsável. Desta forma, as situações de projeto desenvolvidas nas disciplinas serão contextualizadas pelo problema desenvolvido no projeto, permitindo-se comparações.

Espera-se com o desenvolvimento desta fase, melhorar os aspectos relacionados ao trabalho das merendeiras e motoristas da prefeitura de Jandaia do Sul.

Em cada etapa, resolveremos tanto um problema de interesse do município bem como de interesse teórico para a comunidade acadêmica. Assim, quando cada fase do projeto tiver concluída, traremos a comunidade acadêmica via palestras e oficinas: os resultados alcançados e a oportunidade de outros acadêmicos trabalharem em diferentes soluções. Além disso, a possibilidade de comparação das soluções desenvolvidas no projeto, com as soluções propostas nos desafios e disciplinas, contribuem para o aumento da transferência do conhecimento técnico e científico para prática, tanto para os alunos participantes do projeto (bolsistas e voluntários), quanto para os demais alunos de graduação. Com isto esperamos impactar outros estudantes do curso com a solução de um problema de gestão, algo que é inerente ao curso.

RECURSOS HUMANOS DA UFPR E DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

NOME	CPF	FUNÇÃO	TIPO	UNIDADE/CURSO	OBIS	C.H	TOTAL
		COORDENADOR(A) 011032019 a	DOCENTE	JA - Campus Avançado de Jandaia do Sul	NÃO RECEBE REMUNERAÇÃO	40	400
		VICEL- COORDENADOR(A) 011032019 a	DOCENTE	JA - Campus Avançado de Jandaia do Sul	NÃO RECEBE REMUNERAÇÃO	40	400
		AUTOR(A) 011032019 a	DOCENTE	JA - Campus Avançado de Jandaia do Sul	NÃO RECEBE REMUNERAÇÃO	00	00



PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

RECURSOS HUMANOS DA UFPR E DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS							
NOME	CPF	FUNÇÃO	TIPO	UNIDADE/CURSO	OBS.	C.H.	TOTAL
		0902021	DOCENTE	JA - Campus Avançado de Jandaia do Sul	NÃO RECEBE REMUNERAÇÃO		

AValiação

A avaliação para este projeto de extensão será realizada de forma contínua:

- 1) Parceria UFPR e Prefeitura Municipal de Jandaia do Sul: participação ativa no planejamento das atividades propostas dos atores participantes do projeto, tanto da UFPR (coordenadores, colaboradores, bolsistas e voluntários), como da Prefeitura Municipal de Jandaia do Sul (conselho municipal, nutricionista e escolas). A avaliação será realizada pela validação por parte da Prefeitura, quanto aos instrumentos para coleta de dados e validação dos ferramentais tecnológicos desenvolvidos;
- 2) Avaliação operacional do projeto: acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos de graduação (bolsistas e voluntários), através de relatórios de visitas e de coleta de dados;
- 3) Impacto quantitativo do projeto: mensuração quantitativa da redução do desperdício de merenda e melhoria da ingestão nutricional dos alunos, após as intervenções;
- 4) Impacto da parceria: mensuração qualitativa de melhoria da gestão da merenda por parte dos atores (conselho municipal, nutricionistas, escolas);
- 5) Impacto do processo de transferência da teoria para prática: avaliação a ser realizada pelos alunos de graduação participantes (bolsistas e voluntários) quanto a os conhecimentos científicos, técnicos e metodológicos aplicados durante o projeto.

PRODUTOS E/OU PUBLICAÇÕES

Com o desenvolvimento deste projeto espera-se:

- 1) Artigos científicos que abordem o perfil de consumo de merenda das escolas municipais de Jandaia do Sul e as intervenções realizadas;
- 2) Trabalhos de Conclusão de Curso;
- 3) Software específico para planejamento da merenda, visando a redução do desperdício diário;
- 4) Manual de boas práticas para manuseio da merenda nas escolas;
- 5) Especificação técnica de um produto para adaptar o veículo utilizado pela prefeitura para transporte da merenda (possibilidade de patente).

BIBLIOGRAFIA

CAVASSIN, P. M., PINHO, K. E. F. Influência da Alimentação no Desenvolvimento do Aluno e na Aprendizagem Escolar. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, v. 1, 2013 (Cadernos PDE).

COSTA, M. A. B.; CAMAROTTO, J. A.; MENEGON, N. L. SIMULCAD: SIMULAÇÃO & CAD - UM SISTEMA DE APOIO À DECISÃO NO PLANEJAMENTO E IMPLANTAÇÃO DE SISTEMAS DE PRODUÇÃO. Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 1996.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; MIGUEL, P. A. C.; Uma análise distintiva entre o Estudo de Caso, a Pesquisa-Ação e a Design Science Reserach, Revista Brasileira de Gestão de Negócios, v. 17, n. 56, 2015.

ISSA, R. C., MORAES, L. F., FRANCISCO, R. R. J., SANTOS, L. C., ANJOS, A. F. V., PEREIRA, S. C. I. Alimentação escolar: planejamento, produção, distribuição e adequação. Revista Panamericana de Salud Pública, v. 35, n. 2, 2014.

GÜÉRIN, F. et al. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

OECD. Oslo Manual: guidelines for collecting and interpreting innovation data, 3ed. Paris: OECD, 2005.

OLIVÉRIO, J. L. Projeto de Fábrica: Produtos, Processos e Instalações Industriais. São Paulo: Instituto Brasileiro de



PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

Livro Científico Ltda, 1985.				
THIOLLENT, M. Problemas de Metodologia. In: Fleury, A. C. C. & Vargas, N. (orgs.) Organização do trabalho. 2.ed. Atlas, São Paulo, p. 54-63, 1983				
PARCERIAS				
NOME DA INSTITUIÇÃO OU GRUPO			CATEGORIA	DOCUMENTO
Conselho Municipal de Educação de Jandaia do Sul			PUBLICA	
BOLSAS DE EXTENSÃO				
ANO	ATIVIDADES	NUM SOLICITADO	NUM CONCEDIDO	DOCUMENTO
2018	<ul style="list-style-type: none">• Estudo da produção científica sobre os indicadores utilizados na gestão de merenda escolar;• Estudo de modelos de previsão de demanda;• Estudo sobre estatística inferencial;• Realizar visitas na cozinha escolar e nas escolas municipais para caracterização do processo de produção, distribuição e forma de servir merenda;• Instruir os professores, merendeiras e alunos de cada escola sobre a importância e objetivos do projeto;• Auxiliar professores, alunos e merendeiras na coleta de dados;• Elaborar gráficos de séries temporais sobre o perfil de consumo de merenda de cada escola;• Auxiliar nas análises estatísticas dos resultados;• Realizar validação do modelo através de nova coleta de dados nas escolas;• Coletar dados sobre os endereços de entrega das merendas;• Calcular a matriz de distância dos endereços;• Revisão de literatura sobre algoritmos de pesquisa operacional;• Implantação de algoritmo adequado para realizar transporte da merenda;• Validação do algoritmo em testes reais;• Capacitação de funcionários e usuários, ligados a prefeitura, para uso das tecnologias desenvolvidas.		0	
2019	<ul style="list-style-type: none">• Estudo da produção científica sobre os indicadores utilizados na gestão de merenda escolar;• Estudo de modelos de previsão de demanda;• Estudo sobre estatística inferencial;• Realizar visitas na cozinha escolar e nas escolas municipais para caracterização do processo de produção, distribuição e forma de servir merenda;• Instruir os professores, merendeiras e alunos de cada escola sobre a importância e objetivos do projeto;• Auxiliar professores, alunos e merendeiras na coleta de dados;• Elaborar gráficos de séries temporais sobre o perfil de consumo de merenda de cada escola;• Auxiliar nas análises estatísticas dos resultados;• Realizar validação do modelo através de nova coleta de dados nas escolas;• Coletar dados sobre os endereços de entrega das merendas;• Calcular a matriz de distância dos endereços;• Revisão de literatura sobre algoritmos de pesquisa		0	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

BOLSAS DE EXTENSÃO				
ANO	ATIVIDADES	NUM. SOLICITADO	NUM. CONCEDIDO	DOCUMENTO
2018	<ul style="list-style-type: none">• Implementação de algoritmo adequado para realizar transporte da merenda;• Validação do algoritmo em testes reais;• Capacitação de funcionários e usuários, ligados a prefeitura, para uso das tecnologias desenvolvidas.			

Anexo C – Proposta de Projeto de extensão do projeto “Ágora – UFPR/Jandaia do Sul”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO AGORA – UFPR/Jandaia do Sul	
DATA INÍCIO 10/02/2020	DATA FIM 31/12/2023
PROGRAMA DE EXTENSÃO VINCULADO ESTE PROJETO DE EXTENSÃO É ISOLADO	
UNIDADE ORGANIZACIONAL JA - Campus Avançado de Jandaia do Sul	
PÚBLICO ALVO Professores formadores (que atuam nas licenciaturas); futuros professores e professores em serviço, que atuam na Educação Básica.	
ÁREA TEMÁTICA IV – EDUCAÇÃO	
LINHAS DE EXTENSÃO 20. Formação docente 31. Metodologia e estratégias de ensino/aprendizagem	
COORDENADOR	
NOME:	
UNIDADE:	JA - Campus Avançado de Jandaia do Sul
EMAIL:	
TELEFONE:	
VICE-COORDENADOR	
NOME:	
UNIDADE:	JA - Campus Avançado de Jandaia do Sul
EMAIL:	
TELEFONE:	

PROPOSTA

RESUMO Diante de um modelo pragmático de formação de professores, nesse projeto nos propomos a consolidar um espaço de formação mais formativo do que informativo. Nessa perspectiva, o objetivo central da proposta consiste no compartilhamento e construção de um repertório de conhecimentos concernentes à prática pedagógica do professor de Matemática, por meio da constituição de uma comunidade social de aprendizagem. Uma comunidade social de aprendizagem é uma estrutura constituída por membros que possuem interesses
--



PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

comuns e se engajam em objetivos compartilhados. Nesse caso, a comunidade será constituída por professores de Matemática que atuam nos diferentes níveis de ensino e por futuros professores, vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências Exatas da UFPR – JA, a fim de discutir, criar e estudar propostas para o ensino de Matemática na Educação Básica. Fundamentos nos pressupostos da Educação Matemática, nas políticas públicas que subjazem a Educação Pública paraense e o processo de desenvolvimento profissional do professor, consideraremos os conhecimentos dos seus membros, com formações distintas para refletirmos sobre o ensino de Matemática nos diferentes níveis escolares.

LOCAL DE REALIZAÇÃO

UFPR/Jandaia do Sul e escolas públicas de Jandaia do Sul e região.

APRESENTAÇÃO

"As crianças contam pedrinhas; organizam folhas pela forma, pelo tamanho; contam pétalas; observam as formas das nuvens; percebem as regularidades dos pingos de água de uma torneira [...] acompanham o ritmo dos pés de uma centopéia" (RUIZ; BELLINI, 2001, p. 12), intuitivamente, analisam matematicamente o mundo em que vivem. Ao mesmo tempo, o conhecimento matemático ultrapassa as necessidades imediatas que permeiam nossas vidas. É neste sentido que, desprendendo-se dos objetos palpáveis, a Matemática torna-se uma ciência que exige investigação, relações entre ideias, conceitos, etc. Podemos dizer, então, que a ciência Matemática se refere, sobretudo, a ideias.

Na educação escolar torna-se necessário, portanto, fomentar capacidades de argumentação, de abstração, que permitam aos alunos o desenvolvimento de outras habilidades, para além das técnicas matemáticas. No Brasil, a década de 1980 marcou mudanças significativas no que tange à Educação, de modo geral, e à Educação Matemática (EM), de modo mais particular. As discussões que conduziram à abertura dos portões das escolas a um público heterogêneo reforçaram a necessidade de reflexões sobre o processo de ensino, com fundamentos teóricos em outras áreas, como a Psicologia e a Sociologia. De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2008), no contexto do ensino de Matemática, passamos de um momento caracterizado por questionamentos do tipo "o que ensinar" para outro caracterizado pelas perguntas: "por que, para que e para quem ensinar?", considerando os aspectos sociais nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática. É nesse cenário que alternativas metodológicas da Matemática, tais como a Modelagem Matemática, a Investigação Matemática, Etnomatemática, dentre outras, emergiram e iniciaram seu processo de consolidação no campo da EM como possibilidades para ensinar Matemática, de modo a ultrapassar a abordagem de conceitos de forma técnica.

Tais alternativas metodológicas – denominadas de Tendências em EM – ao passo que parecem ter se consolidado, em termos teóricos e curriculares, permeando projetos políticos pedagógicos de cursos de Licenciaturas, como o curso de Licenciatura em Ciências Exatas da UFPR/Jandaia do Sul, ainda parecem estar longe das salas de aula de forma mais efetiva.

Nesse sentido, pesquisas (VILAS BOAS E BARBOSA, 2016; CYRINO, 2009; SHOMMER, 2005) têm evidenciado que pouco temos investigado e investido no processo de aprendizagem do professor que ensina Matemática no que tange às suas práticas pedagógicas. Considerando os resultados dessas e de outras pesquisas que versam sobre a aprendizagem do professor que ensina Matemática, Cyrino (2009), Vilas Boas e Barbosa (2016), Braz (2017) dentre outros autores, têm argumentado que se faz necessário que o processo de desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática precisa se dar num ambiente que considere as reais condições de trabalho docentes e o perfil identitário dos professores. Ambiente esse em que futuros professores, professores formadores e professores da Educação Básica (chamados aqui de professores em serviço) negociem significados, empreendam ações e compartilhem repertórios sobre o ensino de Matemática, constituindo, dessa forma, comunidades sociais, em que os participantes aprendam uns com os outros. Considerando essas ponderações e a demanda de professores de Matemática vinculados ao Núcleo Regional de Educação de Apucarana, do qual Jandaia do Sul faz parte, apresentamos essa proposta de projeto extensionista que tem como objetivo desenvolver ações relacionadas ao ensino de Matemática na Educação Básica que sejam constituídas e compartilhadas por futuros professores de Matemática, professores que ensinam Matemática na Educação Básica e professores formadores, que atuam no curso de Licenciatura em Ciências Exatas da UFPR/Jandaia do Sul.



PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

JUSTIFICATIVA

Fruto de ações extensionistas vinculadas ao projeto "CoP-PeMat: formação de professores que ensinam Matemática" e de parcerias estabelecidas por meio de disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Ciências Exatas da UFPR/Jandaia, professoras de Matemática que atuam nos ensinos Fundamental e Médio já se comprometeram a constituir esse coletivo que deverá construir, desenvolver e refletir sobre tarefas matemáticas pautadas nas tendências em EM.

E, especialmente, por esse motivo, que a proposta recebe o nome de "ÁGORA – UFPR/Jandaia Sul". Fazemos referência ao termo grego "Agora" empregado para se referir às assembleias, lugares de reuniões, e que parecem ter sido essenciais para a constituição dos primeiros estados gregos.

Nesse momento de mudanças tanto em relação às políticas públicas no âmbito da Educação Básica, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto nos cursos de formação de professores (e no ensino superior de modo mais geral), com a curricularização da extensão, a discussão sobre outras diretrizes para a formação de professores, dentre outros aspectos, o desenvolvimento desse projeto extensionista justifica-se com a necessidade de:

- constituição de comunidades sociais de formação de professores que ensinam Matemática, compostas por participantes que se amparam e engajam-se mutuamente em temáticas relacionadas aos processos formativos em Matemática;
- a discussão do caráter da educação matemática de crianças, jovens e adultos nas diferentes modalidades de ensino e suas relações com a formação humana e social das pessoas;
- o amparo a um processo de desenvolvimento profissional docente sustentado em práticas democráticas e que valorizem a dimensão sociopolítica da Matemática na sociedade, tal como indicam as tendências em Educação Matemática (cada tendência a seu modo).

Levando-se em conta essas ponderações e de acordo com Lave e Wenger (1991), a constituição de uma comunidade social pode amparar um processo de aprendizagem com sentidos aos participantes (nesse caso, aprendizagem sobre a prática pedagógica de Matemática) e sustentar o desenvolvimento de uma identidade consonante ao domínio dessa comunidade.

Nesse caso, o domínio que sustentará essa comunidade será a educação matemática crítica, compreendida, em linhas gerais, como um movimento de politização e formação humana e social por meio da Matemática.

Em consonância com essa ideia e com o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Exatas da UFPR/Jandaia do Sul, almejamos constituir um espaço de formação que estabeleça uma relação dialógica entre a Universidade e escolas de Educação Básica, propiciando o impacto na formação tanto dos nossos licenciandos, quanto dos professores em serviço e dos professores formadores, envolvidos no projeto, por meio do compartilhamento de ideias e de um processo de desenvolvimento profissional fruto de negociações de significados concernentes à Educação Matemática.

Esperamos, ainda, que o desenvolvimento do projeto possa amparar o empreendimento de pesquisas sobre o ensino de Matemática, articulado à disciplinas do curso (já citadas anteriormente), de modo a articular ensino, pesquisa e extensão.

OBJETIVO GERAL

Estabelecer relações Universidade-Escola, por meio de vivências formativas que propiciem o desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática, seja ele um futuro professor, professor em serviço e/ou professor formador.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Subsidiar encontros periódicos para desenvolvimento, análise e avaliação de atividades matemáticas amparadas em tendências em Educação Matemática;
- compartilhar práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula pelos professores em serviço, futuros professores e professoras formadoras, da área de Matemática;
- discutir, nessa comunidade social sobre os desafios e conquistas do ensino de Matemática;
- inserir os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Exatas, desde os primeiros anos de curso nas salas de aula da Educação Básica na condição de professores, amparados por um(a) professor(a) formador(a) e um(a) professor(a) em serviço;
- ofertar, junto aos professores em serviço, cursos de curta duração para outros professores da Educação Básica



PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

de Jandaia do Sul e região sobre o uso de tendências em Educação Matemática no ensino de Matemática, de modo a propiciar transformação social, por meio da interação dialógica entre Universidade e escolas de Educação Básica.

METODOLOGIA

Considerando os objetivos desta proposta, bem como as características que ela assume, tal projeto insere-se no campo de investigação que emerge da intersecção entre pesquisa e prática de ensino. A fim de atingir os objetivos delineados, pretendemos desenvolver encontros periódicos, nas dependências da UFPR/JÁ ou nas escolas públicas parceiras, entre: i) alunos do curso de Licenciatura em Ciências Exatas (Professores em formação inicial); ii) professores de Matemática do campus avançado (Professores formadores) e iii) professores em serviço (em exercício da profissão na Educação Básica). As reuniões terão início após um período de: i) seleção de estudantes para participação no projeto e ii) levantamento de interesse de professores que atuam na Educação Básica sobre a participação nesse projeto.

Em linhas gerais, podemos distinguir as seguintes etapas, serão seguidas:

1ª fase – Apresentação do projeto aos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Exatas e professores que ensinam Matemática na Educação Básica, bem como identificação de demandas; nesta etapa, o foco do projeto é estabelecer um primeiro contato com os alunos do curso de Licenciatura e professores em serviço a fim de fazer uma apresentação do projeto considerando seus objetivos, planos e ações previstas.

2ª fase – planejamento de ações conjuntas, como desenvolvimento de tarefas matemáticas para a Educação Básica, por meio da discussão e reflexão dos membros do projeto.

3ª fase – Compartilhamento das práticas desenvolvidas em reuniões periódicas, de acordo com os horários de disponibilidade dos membros do projeto (provavelmente quinzenalmente).

Estas etapas, suscetíveis a adaptações, serão desenvolvidas considerando as demandas e identidade dos membros participantes do projeto

RECURSOS HUMANOS DA UFPR E DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

NOME	CPF	FUNÇÃO	TIPO	UNIDADE/CURSO	OBS.	C.H.	TOTAL
		COORDENADORIA 10/022023 a	DOCENTE	JÁ - Campus Avançado de Jandaia do Sul	NÃO RECEBE REMUNERAÇÃO	40	800
		VICE- COORDENADORIA 10/022023 a	DOCENTE	JÁ - Campus Avançado de Jandaia do Sul	NÃO RECEBE REMUNERAÇÃO	20	400
		COLABORADORA 10/022023 a 31/122023	DOCENTE	JÁ - Campus Avançado de Jandaia do Sul	NÃO RECEBE REMUNERAÇÃO	20	400

AValiação

A avaliação das ações desenvolvidas no projeto se dará de diversas formas, de acordo com o objetivo geral delineado e com os objetivos específicos. Considerando o objetivo geral da proposta, as ações desenvolvidas serão avaliadas, de diferentes formas: i) a longo prazo, de maneira contínua, por meio de reflexões e sistematizações dessas reflexões individuais e coletivas, de forma escrita, em diários de campo e em fichas de avaliação desenvolvidas pelos membros do projeto; ii) a curto prazo, por meio de avaliações que sejam pontuais, referentes a cada ação empreendida; por exemplo, ficha de avaliação sobre as reuniões e práticas de sala de aula desenvolvidas.

PRODUTOS E/OU PUBLICAÇÕES

- Artigos científicos com os relatos de experiências e conclusões desenvolvidas em nosso trabalho em Revistas e Eventos Científicos; comunicações em Eventos Científicos;
- Desenvolvimento de cursos de formação para professores vinculados ao NRE de Apucarana e de Maringá, divulgando as práticas pedagógicas de (in)sucesso desenvolvidas pelos membros do projeto, como um caminho



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

para a reflexão na e sobre a prática docente.

BIBLIOGRAFIA

- BRAZ, B. C. Aprendizagens sobre modelagem matemática em uma comunidade de prática de futuros professores de matemática. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, 2017.
- CYRINO, M. C. C. T. A formação inicial de professores de Matemática no Paraná. In: XI ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática. 2013, Curitiba-PR. Anais... Curitiba, PR: Campus da PUC, p. 1-17, 2013.
- LAVE, J.; WENGER, E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- NAGY, M. C. Trajetórias de aprendizagem de professoras que ensinam Matemática em uma Comunidade de Prática. 2013. 197f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, 2013.
- PAULOS, J. A. Mas aia de los números. Barcelona: Tusquets, Editores, 1993.
- RUIZ, A. R.; BELLINI, L.M. Matemática: epistemologia genética e escola. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- SCHOMMER, P.C. Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre Universidade e Sociedade. Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2005.
- TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais Fortaleza: UFCE, 1996.
- VILAS BOAS, J.; BARBOSA, J. C. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. Ciênc. Educ., Bauru, v. 22, n. 4, p. 1087-1107, 2016.
- WENGER, E. Communities of Practice: Learning, Meaning, And Identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

OBSERVAÇÕES

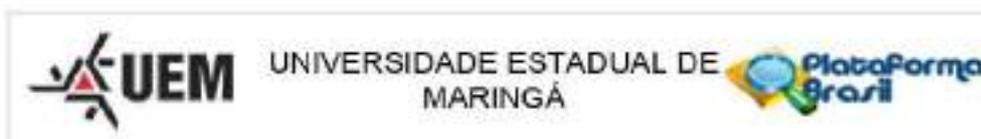


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Resolução n. 72/11 - CEPE

Anexo D – Parecer da Comissão de Ética para desenvolvimento do projeto de pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ACOLHIMENTO DOS PROBLEMAS PÚBLICOS LOCAIS PELOS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DO CAMPUS AVANÇADO EM JANDAIA DO SUL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

Pesquisador: William Antonio Borges

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42448721.2.0000.0104

Instituição Proponente: CSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.608.261

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desse trabalho é construir uma inteligibilidade sobre o acolhimento dos problemas públicos vivenciados pela população local, pelos projetos de extensão universitária do Campus de Jandaia do Sul da Universidade Federal do Paraná.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A capacidade de inserção e de construção de identidade das instituições universitárias potencializa o poder que estas organizações possuem para influir no processo de desenvolvimento social, político, econômico e cultural da região em que se localizam. Com o REUNI as Universidades Federais puderam instalar novos campi no interior do Brasil e, isso trouxe novas perspectivas de crescimento a essas regiões, expandindo também a responsabilidade das universidades em relação às diversas formas de desenvolvimento que vão muito além das econômicas e financeiras.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.320-600
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4587 **Fax:** (44)3011-4444 **Email:** cepes@uem.br



O engajamento das universidades com as comunidades locais pode ser um instrumento frutífero de transformação social e, nesse sentido a extensão universitária ganha um significado especial por envolver uma vasta área de prestação de serviços tendo a sociedade em geral como beneficiária. A extensão pode figurar como coadjuvante nas políticas públicas governamentais direcionadas às áreas de educação básica, saúde pública e trabalho. Para isso se faz necessário construir uma inteligibilidade de como a extensão universitária acolhe os problemas públicos locais, sendo esse o objetivo deste trabalho. Para alcançá-lo foram escolhidos três projetos de extensão universitária do Campus Avançado de Jandaia do Sul da Universidade Federal do Paraná (UFPR), fruto da adesão da UFPR ao REUNI. Utilizando-se da análise de conteúdo para trabalhar com os dados coletados por meio de entrevistas e documentos esperamos que, com base na literatura sobre políticas públicas, principalmente, em relação à identificação do problema e de formação de agenda, possamos contribuir para a construção de novas formas de pensar e agir das atividades de extensão nas universidades brasileiras destacando suas contribuições para lidar com os problemas públicos locais. O protocolo em análise é um projeto de dissertação de mestrado de Fernanda Novaes Chiappin Vizoni, do Programa de Pós graduação e Administração – UEM, proposto pelo Prof. Dr. William Antônio Borges, vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas - UEM, e submetido a essa comissão em 26/01/2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Protocolo apresenta os seguintes itens obrigatórios contidos na Norma operacional nº 01/2013-CNS dentro das normativas vigentes: Projeto detalhado: contemplando metodologia e instrumento de trabalho. Formulário da Plataforma Brasil: Contemplando Riscos e benefícios, cronograma compatível de 07/12/2020 a 21/05/2021 (as etapas planejadas para datas anteriores à análise ética independem de sua aprovação por essa comissão) e Orçamento de R\$ 800,00 com financiamento próprio. Folha de rosto: assinada pelo pesquisador Prof. Dr. William Antônio Borges e pela coordenadora do programa de pós-graduação em administração Profª Drª Olga Maria Coutinho Pépece, em 12/01/2021. Declaração/Autorização: do diretor do campus avançado da Universidade Federal do Paraná em Jandaia do Sul, Prof. Dr. José Eduardo Pedilha de Sousa, autorizando Fernanda Novaes Chiappin Vizoni, aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, a realizar, no campus avançado de Jandaia do Sul, a pesquisa intitulada "O acolhimento dos problemas públicos locais pelos projetos de extensão universitária do campus avançado em Jandaia do Sul da Universidade Federal do Paraná", assim como a utilização dos relatórios e documentos sobre a extensão universitária do campus que forem necessários para a sua a pesquisa. Instrumento de pesquisa na forma de questionários

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.320-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4567 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copes@uem.br



Continuação do Parecer: 4.608.281

para entrevistas semi estruturadas: A) Questões para docentes coordenadores de projetos; B) Questões para o público alvo do projeto/participantes; C) Questões para representantes da sociedade civil. Item que necessita adequação: TCLE contempla os riscos e maneiras para minimizá-los, bem como garantia de sigilo das informações. Entretanto não menciona os possíveis benefícios que o desenvolvimento do projeto poderá trazer. Além disso, no TCLE não constam os dados para contato dos participantes com a pesquisadora pós graduanda Fernanda Novaes Chiappin Vizoni, mas apenas o email do orientador Prof. Dr. William Antônio Borges. Recomenda-se que os pesquisadores: 1) abordem os possíveis benefícios do desenvolvimento do projeto. 2) insiram formas de contato (email e telefones) da pós graduanda no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faço ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1874947.pdf	26/01/2021 10:51:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONVITE.pdf	26/01/2021 10:50:47	FERNANDA NOVAES CHIAPPIN VIZONI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	12/01/2021 16:48:47	FERNANDA NOVAES CHIAPPIN VIZONI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoJandala.pdf	12/01/2021 16:44:02	FERNANDA NOVAES CHIAPPIN VIZONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTO.pdf	12/01/2021 16:40:59	FERNANDA NOVAES CHIAPPIN VIZONI	Aceito
Outros	rotelrodeentrevista.pdf	12/01/2021 16:38:57	FERNANDA NOVAES CHIAPPIN	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.320-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4567 Fax: (44)3011-4444 Email: cepes@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Confirmação do Parecer: 4608281

Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	12/01/2021 16:30:04	FERNANDA NOVAES CHIAPPIN	Aceito
----------------	------------------	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 24 de Março de 2021

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.320-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4567 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copes@uem.br

Anexo E – Autorização do desenvolvimento da pesquisa no *campus* de Jandaia do Sul

04/01/2021

SEI/UFPR - 3215665 - Declaração



DECLARAÇÃO

Processo nº 23075.022896/2020-61

O DIRETOR DO CAMPUS AVANÇADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ EM JANDAIA DO SUL, PROF. DR. JOSÉ EDUARDO PADILHA DE SOUSA, no uso de suas atribuições, autoriza que *Fernanda Novaes Chiappin Vizoni*, aluna de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, realize no Campus Avançado de Jandaia do sul a pesquisa intitulada de: O ACOLHIMENTO DOS PROBLEMAS PÚBLICOS LOCAIS PELOS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DO CAMPUS AVANÇADO EM JANDAIA DO SUL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, assim como, a utilização dos relatórios e documentos sobre de extensão universitária do Campus que for necessário para a sua a pesquisa.



Documento assinado eletronicamente por **JOSÉ EDUARDO PADILHA DE SOUSA, DIRETOR DO CAMPUS JANDAIA DO SUL**, em 18/12/2020, às 15:56, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida [aqui](#) informando o código verificador **3215665** e o código CRC **5A0B9A35**.

Referência: Processo nº 23075.022896/2020-61

SEI nº 3215665