

# Análise das propostas institucionais de curricularização da extensão nas universidades federais paulistas

Analysis of institutional proposals for the curricularization of extension activities at federal universities in São Paulo

Karina Wendt Sixel <sup>1</sup>

Maria Antonia Ramos de Azevedo <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – Campus de Rio Claro. Mestre em Educação. Rio Claro, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0009-0005-4328-6103>

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – Campus de Rio Claro. Professora associada do Departamento de Educação do Instituto de Biociências. Rio Claro, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6215-2902>

Recebido em: novembro de 2024.

Aprovado em: outubro de 2025.

## Resumo

O estudo analisou as propostas institucionais de curricularização das universidades federais do estado de São Paulo (UFSCar, UFABC e Unifesp) por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Foram construídos capítulos teóricos junto à análise documental das propostas de curricularização e da relação que estabelecem com os planos de desenvolvimento das instituições (PDIs). Foi feita a análise de conteúdo e os resultados obtidos trouxeram semelhanças e particularidades de cada material. O desalinhamento entre os documentos norteadores – PDI, Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso/Projeto Político Pedagógico (PPP/PPC) e as propostas torna-se um obstáculo à prática extensionista.

**Palavras-chave:** curricularização; extensão universitária; política institucional.

## Abstract

This study analyzed the institutional proposals for the curricularization of extension activities at the federal universities of the state of São Paulo (UFSCAR, UFABC, and UNIFESP) through exploratory qualitative research. Theoretical chapters were developed alongside a documentary analysis of the curricularization proposals and their relationship with the institutional development plans (IDPs). Content analysis was conducted, revealing both similarities and specific characteristics in each document. The misalignment between the guiding documents – IDP, Institutional Pedagogical Project (PPI), and course Pedagogical Project/Pedagogical Policy Project (PPP/PPC) – and the proposals represents a barrier to the effective implementation of extension practices.

**Keywords:** curricularization; university extension; institutional policy

## Introdução

A vivência universitária fora da sala de aula e dos estudos em si me aproximou de questões político-sociais, e em determinado momento de minha trajetória, começo a me questionar sobre a importância de uma vivência educativa fora da sala de aula. E como sentia que não havia muitos espaços ou conhecimentos sobre grupos de extensão que englobam as diferenças dentro da universidade.

Me interessei então em entender por que a extensão existe, como ela é aplicada, o que faz com que seja aplicada dessa forma e se é aplicada na realidade dos envolvidos no processo educacional universitário.

Dessa maneira, comprehendi que a presença de uma extensão universitária bem aplicada pode auxiliar no processo de desenvolvimento de cidadãos críticos, proporcionando o potencial de transformar suas próprias realidades e promover a união de conhecimentos isolados, sendo estes específicos ou não. Faz-se necessário, então, uma reorganização do saber para tornar possível o desenvolvimento de uma democracia cognitiva, possibilitando, para além do isolar para conhecer, a ligação do que está isolado, construindo de uma nova maneira as noções pulverizadas, gerada pelo esmagamento disciplinar, do indivíduo, da realidade, da natureza, do cosmo (Morin, 2003).

Entretanto, para que seja possível compreender a prática extensionista como potencialmente transformadora, é preciso obter um direcionamento ligado à concepção não assistencialista dessa prática. Logo, busco compreender como se propõe a extensão nas universidades federais, por serem elas as pioneiras na implementação de políticas de extensão universitária no estado de São Paulo, para buscar propagar a importância de sua presença na formação acadêmica, compreendendo que esta não se enquadra em um eixo externo da formação, sendo constituída por vertentes que se incluem no propósito de formação oferecido pela universidade, enquadrando-se em um dos grandes pilares que podem e devem abranger as temáticas citadas na formação discente.

Considerando a importância do papel da extensão universitária, nos mobilizamos para realizar uma pesquisa cuja finalidade é compreender as propostas institucionais de curricularização das universidades federais do estado de São Paulo (UFSCAR, UFABC, UNIFESP). Para isso, foram identificadas e analisadas como é apresentada a conceitualização de extensão nas propostas extensionistas e qual o foco apresentado em cada documento, além da consonância desses documentos com o plano de desenvolvimento das instituições (PDI) analisadas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, e o trabalho consiste no desenvolvimento de capítulos baseados na leitura de autores contemporâneos e artigos científicos que tratam do tema, com a análise de conteúdo dos documentos das universidades selecionadas.

## Capítulo 1: papel da extensão universitária

### História da extensão

A extensão universitária surge pela primeira vez com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, sendo contemplada no artigo 109 com a seguinte definição: “A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo (Brasil, 1931, art. 109)”.

É possível observar que a concepção de extensão trazida no documento aponta a difusão de conhecimento pelo lado da instituição de ensino superior para “aperfeiçoamento individual e coletivo”, demonstrando de certa maneira uma conotação de verdade absoluta quanto ao lado de produção desse conhecimento universitário.

Em seguida, ainda no referido artigo, são indicadas quais são as atividades que seriam consideradas práticas extensionistas: “[...] por meio de cursos intra e extrauniversitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas (Brasil, 1931, art. 109, § 1º)”. As atividades propostas se apresentam na forma de “propaganda” e “indicações” do ensino superior para a população, reforçando a conotação citada.

Além disso, o decreto também aponta que, apesar da definição, é atribuído livre arbítrio para as instituições de ensino superior aderirem ou não à sua prática, e agir de acordo com sua preferência: “Caberá ao Conselho Universitário, em entendimento com os conselhos técnico-administrativos dos diversos institutos, efetivar pelos meios convenientes à extensão universitária (Brasil, 1931, art. 109, § 2º)”.

As documentações relacionadas à extensão que se sucederam após o decreto de 1931 surgiram apenas na década de 1960, por meio da promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), que instituiu a extensão universitária no ano de 1968 como: “[...] as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as 29 atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Brasil, 2012, art. 20, p. 19).

É possível observar na promulgação que o objetivo principal em sua definição se direciona por meio das palavras “cursos”, “serviços” e “estenderão à comunidade” uma relação de servir à comunidade, na perspectiva de direcionar e guiar pensamentos e aprendizagens de dentro das universidades para a população, como uma extensão “para” a comunidade, levando o conhecimento para fora, com uma visão assistencialista. A institucionalização propôs os seguintes termos:

As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento... (Brasil, 2012, art. 40, p. 19).

Dessa maneira, apesar de o processo de responsabilização em relação ao compromisso social da universidade brasileira se iniciar a partir dos anos 1950 e 1960, majoritariamente devido ao surgimento de movimentos sociais, sobretudo com a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o trabalho realizado por Paulo Freire durante o período (Gadotti, 2017), nota-se que a definição da prática extensio-nista presente em ambos os documentos ainda é visualizada como prestação de um serviço, exercida por meio de uma passagem unilateral do conhecimento, sem reconhecer a responsabilidade da instituição de ensino superior com a sociedade.

Assim, em 1975 é estabelecida a Política Nacional de Extensão, que amplia as atividades extensionistas por meio da inserção de serviços, cursos, difusão cultural, comunicação de resultados das pesquisas e projetos de ação comunitária que incluíam a participação de discentes e docentes (GADOTTI, 2017).

Logo, as ações relacionadas ao período abriram portas para que a visão assistencialista fosse colocada em debate:

No seio da luta pela redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais, foi reelaborada a concepção de Universidade Pública, redefinidas as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e questionada a visão assistencialista das ações extensionistas (Brasil, 2012, p. 21).

Dessa forma, a extensão universitária passa a se relacionar com os movimentos sociais e a ser reconhecida como uma atividade que se articula com o ensino e a pesquisa.

Em detrimento dessa mobilização social e do próprio surgimento da Política Nacional de Extensão, abrem-se portas para uma discussão mais aprofundada sobre a temática, englobando questões sociais e aspectos do ensino superior brasileiro que desencadearam uma grande transformação sobre o tópico da extensão universitária nos anos seguintes.

Surge nesse contexto o Fórum de Pró-Reitores de Extensão, cujo processo de criação não pode ser visualizado como algo à parte, muito menos como uma ação isolada, meramente governamental, já que estabelece relação com questões histórico-sociais do país (Nogueira, 2013).

A finalidade do documento é contemplar interesses em comum entre as universidades públicas do país, além da necessidade de trabalhar a articulação da relação das universidades com a sociedade, que passa a ser pauta de discussão devido a experiências diversas compiladas pelas instituições (Nogueira, 2013).

Além disso, o documento emerge pela busca de articulação entre as próprias universidades, a fim de proporcionar o fortalecimento como grupo em razão da grande disputa de poder interno e da existência de problemáticas e interesses em comum (Nogueira, 2013). O processo é complexo e extenso, com nuances e investimentos de diferentes regiões, que se posicionam em relação à qualidade do ensino superior e no que diz respeito à temática da extensão universitária.

Nos dias 4 e 5 de novembro do 1987 é promovida pela UNB, em Brasília, o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, com a participação de representantes de 33 universidades públicas federais e estaduais, resultando na criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), composto por uma estrutura coordenativa nacional e cinco regionais (Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul).

A chegada do FORPROEX aparece devido a uma necessidade institucional, já que a extensão era colocada em prática de maneiras bem diferentes entre as instituições, demonstrando a necessidade de promover sua institucionalização e o desenvolvimento de novas políticas públicas para contemplar a prática da extensão nas universidades brasileiras (Nogueira, 2013). No documento, surgem ideias consensuais oriundas dos encontros que abarcam questões fundamentais para a formulação das diretrizes políticas (Nogueira, 2013).

Juntamente com a legalização das atividades extensionistas, a criação do FORPROEX proporcionou à comunidade acadêmica ambiente para redefinir a extensão universitária (Brasil, 2012), possibilitando sua prática sob nova perspectiva, com a ampliação de possibilidades para sua aplicação e uma definição atualizada sobre a temática, que se diferencia em relação às anteriores principalmente na visão não assistencialista:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade (Brasil, 2012, p. 42).

Os avanços proporcionados pelo FORPROEX foram cruciais, já que ele abrange uma nova perspectiva que direciona a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico, que não exerce função sem estar articulado obrigatoriamente com o ensino e a pesquisa e que atua por meio do estabelecimento de uma relação entre a universidade e a sociedade, proporcionando dessa maneira a transformação social (Gadotti, 2017).

Logo após, em 1988, emerge a Constituição da República, um marco histórico na trajetória nacional, que aponta, por meio do artigo 207, a indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão: “Em consonância com as definições pactuadas no FORPROEX, a Constituição de 1988 preceitua a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, art. 207) e estabelece que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (Brasil, 1988, art. 213, § 2º).

O Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE) se origina em 1993, trazendo contribuições relacionadas ao financiamento e à elaboração teórico conceitual, principalmente no que diz respeito à definição das diretrizes e dos objetivos

estabelecidos para a extensão universitária, assim como planos de ação e metodologias a serem utilizadas durante sua aplicação (Brasil, 2012).

Então, no dia 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 9.394, é criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), documento que aponta as finalidades da educação superior no brasil e propõe a extensão como uma prática que articula os níveis de ensino (Brasil, 1996, art. 43), assim como possibilita o apoio financeiro do poder público por meio de bolsas de estudo (Brasil, 1996, art. 43) (Brasil, 2012).

Dessa forma, no começo da década de 2000 a extensão universitária se manifesta de modo significativo dentro do ramo institucional, já que encontra na Constituição de 1988, nas regulamentações do FORPROEX e em outras legislações federais (Brasil, 2012). A partir desse momento há um grande avanço relacionado à superação da concepção de que a extensão universitária seria somente um conjunto de processos responsável por disseminar conhecimentos acadêmicos nos cursos, conferências e seminários, ou se utilizar de eventos para difundir cultura e conhecimento e apresentar produtos artísticos (Brasil, 2012)

## A prática não assistencialista da extensão

É importante compreender que a realidade do ensino brasileiro atual reforça traços conservadores e autoritários de seu passado, por meio de desenvolvimentos institucionais que se acobertam em uma falsa luta pela redemocratização, atualizando as estruturas sociais com embasamento em tradições antigas (Brasil, 2012).

Por isso, a prática precisa ser aplicada de modo a lutar contra os traços conservadores, ou seja, deixar de lado a visão assistencialista do início de sua trajetória. Infelizmente, a ação extensionista muitas vezes é realizada de maneira a exercer um papel de “apêndice” dentro das atividades acadêmicas formativas.

Paulo Freire tem uma importante contribuição sobre a temática em seu livro *Comunicação ou extensão*, em que aponta importantes definições sobre a temática. Apresenta a definição de “extensão” como algo que atua no sentido de estender alguma coisa ou até alguém:

[...] o termo extensão, na acepção que nos interessa aqui – a do último contexto –, indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação –: estender algo a.

Nesta acepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) a ou até alguém – (objeto indireto da ação verbal) – aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal (Freire, 2014, p. 11).

Nesse caso, a palavra extensão consiste em uma ação que entrega, transfere, ressalta ao outro o conhecimento que se possui, atribuindo um sentido totalmente mecanicista (Freire, 2014), ignorando a vivência do outro e tomando uma só fonte verdadeira de conhecimento. Compreender a extensão como estender estabelece

uma conotação de o conteúdo ser algo estático, em que quem estende é a parte ativa e a outra face é o “espectador” (Freire, 2014). Logo, nessa perspectiva o intuito torna-se substituir um conhecimento por outro (Freire, 2014).

Isso posto, o conhecimento se constitui por meio das relações que o indivíduo estabelece com a sua realidade, além das relações de transformação e do aperfeiçoamento da problematização crítica delas (Freire, 2014). Essa tarefa não consiste em uma ação de extensão, mas sim de proporcionar, por meio de uma conscientização, que os sujeitos envolvidos possam estabelecer uma apropriação crítica do espaço que ocupam e de suas relações, além da humanização e da prática dos sujeitos como transformadores do mundo.

Portanto, seguindo as ideias de Paulo Freire, a prática extensionista deve ser constituída por uma prática de liberdade que permite uma comunicação com a comunidade e sendo contrária a se constituir apenas de uma transmissão entre o que é aprendido na universidade para ser apresentado à comunidade. “Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta” (Freire, 2014, p. 15). A extensão proporciona compartilhar conhecimentos, em vez de apenas transmiti-los, possibilitando a reconstrução do conhecimento dentro da universidade (Lima; Azevedo; Amorim, 2015).

Diante disso, é de extrema importância reforçar a valorização das práticas extensionistas, já que a sua ausência pode auxiliar a reforçar a práticas que acarretam a repetição de padrões conservadores e elitistas tradicionais, dando abertura para atividades acadêmicas voltadas aos ideais de mercado, deixando de lado o próprio propósito da universidade pública (Brasil, 2012). A extensão deve ser visualizada pelas instituições e pelo ensino superior como um caminho educativo e revolucionário (Filho, 2022).

## Curricularização da extensão

Levando em consideração todos os aspectos importantes presentes na participação da extensão universitária nas instituições de ensino superior e nas universidades, é crucial a compreensão de sua inserção de maneira definitiva e essencial nos currículos, para que seja possível refletir sobre como foi constituída sua trajetória e como esta pode se manter consolidada, auxiliando na preservação de sua existência, juntamente com a manutenção quantitativa e qualitativa de todo o processo, a fim de cumprir os objetivos de formar cidadãos críticos e pensantes e de proporcionar uma boa qualidade de ensino público.

A partir do momento em que é estabelecida uma documentação da extensão universitária, abre-se caminho para sua formulação e execução por meio de novas perspectivas. A curricularização da extensão nas universidades é uma conquista e um processo que apresenta em sua trajetória reflexos de diversas características

relacionadas a questões históricas e político-sociais nacionais, desde o período de seu surgimento até os dias atuais.

Devido ao desgaste relacionado ao regime militar e à condição transitória nas questões democráticas do país, o Congresso Nacional eleito no ano de 1986 é investido de poderes constituintes, desenvolvendo a Constituição Federal hoje em vigor, promulgada no dia 5 de outubro de 1988 (Saviani, 2020). Em dezembro do ano de sua promulgação, o deputado Octávio Elísio fixa as diretrizes e bases da educação nacional por meio de um projeto de lei apresentado na Câmara Federal (Saviani, 2020).

O surgimento da temática referente às diretrizes e bases da educação nacional se direciona à Constituição Federal de 1934, que no artigo 5º, inciso XIV, demonstra pretensão de organização da educação em âmbito nacional, de modo a “ traçar as diretrizes da educação nacional”; apesar de não conter a palavra “bases”, enfatiza a necessidade de organizar diretrizes no território nacional (Saviani, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em vigor até os dias atuais e que constrói pontes em relação à temática da extensão, surge no dia 20 de dezembro de 1996 por meio da promulgação da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996). O documento propõe, em seu artigo 8º, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 1996), que se encaminha para “I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996, art. 9º).

Em 2001 é apresentado o Plano Nacional de Educação (PNE), documento em que são apresentadas metas e objetivos para a educação superior que possibilitam o desenvolvimento, de modo autossuficiente, de ações relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão (Arantes, 2017).

Desse modo, a curricularização da extensão surge pela primeira vez no Plano Nacional de Educação 2001-2010. Em um primeiro momento, é apontada na meta 21:

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de **cursos de extensão**, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional (Brasil, 2001, grifo nosso).

Nesse trecho do documento, é possível notar que a inserção da extensão se apresenta na forma de “cursos de extensão”, demonstrando uma perspectiva que tende a se direcionar apenas a uma complementação na formação superior.

Em seguida, a meta 23 traz onde e como deve ser realizada a sua implementação:

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

A inserção das metas nesse documento é de extrema importância, entretanto, percebe-se que a obrigatoriedade de cumprimento de créditos nesse momento se aplica somente às universidades federais.

Então, entre 2003 e 2014 surge uma proposta de ressignificação do ensino superior no Brasil, que estabelece relação com o novo desenvolvimentismo e o pacto social da época, aumentando o número de vagas e de instituições, proporcionando uma nova concepção sobre a relação da formação-pesquisa-inovação e o papel da extensão (Imperatore; Pedde, 2015).

Debates que ocorreram nas disputas para a instauração no PNE atual, principalmente nas conferências nacionais de educação (2010 e 2014), foram responsáveis por estabelecer relações de renovação e revalorização da extensão universitária por meio de práticas emancipadoras, deixando de lado o foco direcionado para a difusão do conhecimento acadêmico, para dar espaço a um aprofundamento na realidade social e política brasileira (Gadotti, 2017), e com caráter não assistencialista.

Em 2012 é publicada uma nova versão do Plano Nacional de Extensão (PNExt), que atualiza alguns pontos propostos no documento anterior. Ele carrega uma base para a ressignificação do conceito de extensão e de seu papel formativo dentro da universidade brasileira, apontando seu compromisso ético, cultural, educacional, científico, social e político (Azevedo, 2022). Ressalta também a importância de sua aplicação dialogada com a sociedade e da compreensão de que seu valor não deve ser considerado inferior quando falamos do ensino-pesquisa-extensão (Azevedo, 2022).

A curricularização da extensão aparece pela segunda vez no Plano Nacional de Extensão de 2014-2023, na meta número 12, que estabelece:

12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014).

Dito isso, na estratégia número 7 se reforça a obrigatoriedade proposta anteriormente, entretanto tornando obrigatoria a prática extensionista para todas as universidades do Brasil. E como um marco muito importante, apresenta inovações correlacionando a prática extensionista a questões sociais: “[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em **programas e projetos de extensão universitária**, orientando sua ação, prioritariamente, **para áreas de grande pertinência social** (Brasil, 2014, grifo nosso)”.

No dia 18 de dezembro de 2018, juntamente com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, por meio da meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, são estabelecidas as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, através da resolução CNE/CES nº 7 (Brasil, 2018). Apesar de as Diretrizes já terem se estabelecido anteriormente no FORPROEX, foram inseridas posteriormente no PNE.

As Diretrizes da Extensão Universitária, que devem atuar na formação, orientação e no ato de colocar em prática a ação extensionista, são: interação dialógica, indissociabilidade, interdisciplinaridade, impacto na formação do estudante e impacto e transformação social (Brasil, 2012).

## Diretrizes da Extensão Universitária

A aplicabilidade da extensão universitária, ao ser identificada com as ideias de Paulo Freire e ter a perspectiva de cumprir seus objetivos por meio de uma visão e aplicação não assistencialista, busca proporcionar a comunicação entre as realidades envolvidas, e para isso se baseiam nas cinco diretrizes citadas: 1) interação dialógica, que consiste basicamente no compartilhamento de mundos, sem estabelecer relações de superioridade de conhecimentos, assim como é defendido por Freire (2014); 2) indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, que de forma conjunta compõem o tripé da universidade; 3) interdisciplinaridade e interprofissionalidade, que proporciona trabalhar a necessidade de religar os saberes, pelo fato de a vida ser plural e coletiva; 4) impacto na formação do estudante, com o questionamento sobre qual cidadão se deseja formar e como este pode construir um pensamento crítico; 5) impacto na transformação social, que enfatiza a importância de se estabelecer uma relação mútua entre a sociedade e a universidade, demonstrando de forma prática a atuação com, e não apenas para a comunidade.

Obter conhecimento sobre os elementos que constituem as diretrizes é essencial para que haja uma compreensão efetiva da extensão, dando abertura para esta ser colocada em prática conforme os direcionamentos que as constituem. Por isso, torna-se essencial adquirir um conhecimento profundo e bem analisado sobre a importância dessas questões, que compõem um fragmento tão importante do que define a extensão nos documentos e que possibilitam sua prática de uma maneira emancipatória.

## Capítulo 2: documentos norteadores das universidades (PDI, PPI E PPP/PCC)

O ambiente em que as organizações se encontram são repletos de condições mutáveis e competitivas, que fazem com que haja uma mudança no modo de pensar e gerenciar processos, visando melhorar os resultados, já que os caminhos de planejamento se deslocam por diferentes direções, o que pode ocasionar o não atingimento dos resultados almejados (Dias; Sousa; Vieira, 2017).

Assim, a procura obcecada para responder a um padrão de qualidade desenvolvido de maneira abstrata e sem estabelecer articulação com o critério de relevância e eficácia social aparece como uma tendência marcante (Veiga, 2004). Existem três principais documentos norteadores das instituições que podem auxiliar nesse processo de autonomia: Plano de Desenvolvimento Pedagógico (PDI), o Projeto Pedagógico da Instituição (PPI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

O PDI é um documento que se constrói junto com a identidade da instituição, atendendo tanto a aspectos operacionais quanto à integralização das ações estratégicas presentes no planejamento estratégico institucional, estabelecendo um compromisso com o Ministério da Educação (MEC) e com a própria prática dos cursos superiores, garantindo a determinação de critérios e padrões de qualidade (Dias; Sousa; Vieira, 2017).

O PPI, que também faz parte do processo regulatório do ensino superior, como informado no documento de diretrizes e no Instrumento de Avaliação Externa, é um dispositivo político, teórico-metodológico e filosófico que fica responsável por guiar as práticas acadêmicas, considerando toda a trajetória histórica, vocação, missão, como se insere na região, além dos objetivos mais direcionados e os mais amplos (Dias; Sousa; Vieira, 2017). O PPI deve ser construído com o envolvimento de todos os membros da instituição e seus representantes, docentes e discentes dos diferentes cursos, áreas humanas, tecnológicas e muitas outras (Simões, 2012).

Por fim, o PPP tem o papel de contemplar as diretrizes operacionais e organizacionais que exprimem e gerenciam a prática pedagógica promovida pelo curso, assim como a estrutura do currículo, as fontes bibliográficas, as ementas, o perfil de ação de cada profissão e tudo que esteja incluído no desenvolvimento do curso, da maneira como indicam as diretrizes curriculares nacionais determinadas pelo MEC contidas no parecer CES/CNE 146/2002, de 3 de abril de 2002 (Simões, 2012).

A presença do PDI e do PPI tornam-se imprescindíveis para a universidade e, quando atuam de modo conjunto, executam um papel de alicerce na construção, implementação e avaliação sistemática dos PPP da totalidade de cursos propostos e oferecidos pela instituição (Azevedo, 2022).

Sem ter em vista de maneira clara e objetiva qual o objetivo da formação e seus desdobramentos, organizações e planos de ação, torna-se extremamente difícil conseguir associar e conciliar a extensão universitária, já que sua própria existência fica fragilizada e com difícil sustentação e manutenção, impactando na qualidade formativa proposta pela instituição.

É pertinente afirmar que esses documentos institucionais trazem em si a proposta formativa no ensino, na pesquisa e na extensão. Caso as instituições, ao elaborarem seus planos e programas extensionistas, não os leve em consideração, poderão gerar problemas organizacionais, estratégicos, pedagógicos, científicos e acadêmicos muito graves, impactando negativamente a missão institucional e seu papel na sociedade.

### **Capítulo 3: percurso metodológico**

As pesquisas qualitativas normalmente são constituídas por diferentes procedimentos e instrumentos de coleta de dados, ou seja, são muitas vezes multimetodológicas (Mazzoti; Gewandsznajder, 2000). Recentemente, determinadas áreas do

conhecimento, como a educação e a psicologia, aderiram ao seu uso, e a natureza de suas abordagens demanda que os pesquisadores apresentem firmeza na escolha de condução da investigação (Mazzoti; Gewandsznajder, 2000). As pesquisas exploratórias têm o objetivo de gerar familiaridade com determinadas temáticas que apresentam baixo nível de exploração e conhecimento, a fim de gerar maior compreensão sobre o tema, proporcionando a capacidade de construir hipóteses (Santos, 2016).

Considerando a importância da escolha dos tipos de pesquisa e o estudo na área da educação, esta é uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, em que a coleta de dados se dará por meio de uma análise documental. Apesar de sua semelhança com pesquisa bibliográfica, a documental se diferencia pela natureza de suas fontes, que, em vez de conteúdos provindos de diversos autores, baseia-se em materiais que normalmente não receberam um tratamento analítico, como documentos, cartas pessoais e fotografias. (Santos, 2016). Além disso, tem como objetivo principal oferecer uma forma conveniente e retratar a informação por meio de um novo olhar, utilizando procedimentos de transformação (Bardin, 2011).

A escolha do material a ser investigado é de extrema importância e não deve considerar só o conteúdo, mas o contexto e a utilização do documento, além de delimitar o universo analisado (Kripka, 2015). Considerando que as universidades federais do estado de São Paulo foram as primeiras a incluir a extensão em seus documentos de curricularização, o delineamento documental da pesquisa visa compreender as propostas institucionais de curricularização dessas universidades – Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

A análise dos dados teve como ferramenta analítica a análise de conteúdo (Bardin, 2011), que, como abordado por Morais,

[...] é uma das técnicas mais utilizadas para a análise de documentos, e, em consonância com Godoy (1995, p. 23), acreditamos que “por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico”, esconde-se um sentido que convém desvendar (Morais, 2018, p. 66)

A análise de conteúdo, assim como a linguística, tem como objetivo a linguagem (Bardin, 2011). Entretanto, se difere ao abranger não somente as formas e sua distribuição, mas as significações (conteúdo) e o modo de distribuição desses conteúdos, bem como as formas, por meio de índices e da análise da ocorrência simultânea dos fatos (Bardin, 2011). Como aponta a autora, “a linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades por meio das mensagens” (Bardin, 2011, p. 50).

Dessa forma, a análise de conteúdo consiste em aplicar métodos científicos a uma evidência documentária (Richardson, 1999) e se dedica a compreender o que se encontra por trás das palavras (Bardin, 2011). Logo, nesse tipo de análise são trabalhadas as mensagens e sua manipulação, ou seja, preocupa-se com o conteúdo

e como ele se expressa, a fim de compreender o que está por trás do que é apresentado (Morais, 2018). Busca-se o aprofundamento de diferentes características, como as gramaticais, ideológicas, cognitivas, fonológicas, entre outras, e recolher os momentos de maior importância, podendo assim gerar uma melhor compreensão de um discurso (Richardson, 1999).

A natureza científica da análise de conteúdo exige precisão, eficácia e rigor (Morais, 2018). Para isso, são construídas categorias e, posteriormente, critérios de análise, que se apresentam, de acordo com Bardin (2011), da seguinte maneira: “[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2011, p. 147).

Portanto, o desenvolvimento do trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório constituída pela construção de capítulos baseados na leitura de autores contemporâneos e artigos científicos que tratam do tema e seu contexto histórico social e documental e pela análise documental das propostas institucionais de curricularização da extensão das universidades federais do estado de São Paulo (UFSCar, Unifesp e UFABC), como apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1. Propostas institucionais de curricularização da extensão analisadas**

Universidade	Ano do documento analisado	Nome do documento	Link para acesso
UFABC	2022	Guia para a curricularização da extensão na UFABC	<a href="https://proec.ufabc.edu.br/images/aproex/1634221630592_Guia_para_a_Curriculariza%C3%A7%C3%A3o_d_a_Extens%C3%A3o.pdf">https://proec.ufabc.edu.br/images/aproex/1634221630592_Guia_para_a_Curriculariza%C3%A7%C3%A3o_d_a_Extens%C3%A3o.pdf</a>
Unifesp	2021	Guia para curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da Universidade Federal de São Paulo	<a href="https://drive.google.com/file/d/1VRXKuJrEUDLB1Trvhc0G2An3donUyLY/view">https://drive.google.com/file/d/1VRXKuJrEUDLB1Trvhc0G2An3donUyLY/view</a>

UFSCar	2023	Resolução Conjunta COG nº 2/2023	<a href="https://sei.ufscar.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?Z7FxxbpqY6zDWxr-0qaRkrgdXbfjS_ML28T-g72azBz6_iwFhY2_47fE-pEop0aXR_IleonM_bHm-D0UYLBBy57EOglhbifng_E2oFIY02OTWOsLt-3Se49NF4U1Pxu4Qlvp">https://sei.ufscar.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?Z7FxxbpqY6zDWxr-0qaRkrgdXbfjS_ML28T-g72azBz6_iwFhY2_47fE-pEop0aXR_IleonM_bHm-D0UYLBBy57EOglhbifng_E2oFIY02OTWOsLt-3Se49NF4U1Pxu4Qlvp</a>
--------	------	----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## Capítulo 4: análise das propostas institucionais

### Conceitualização de extensão

As três universidades analisadas trazem como essência nos documentos o conceito de extensão universitária apresentado na Política Nacional de Extensão, incluindo os pilares existentes nesse documento. Todavia, apesar de apresentarem seu embasamento no documento, abrem espaço para se estruturar de modo a demonstrar as particularidades próprias de cada instituição.

A documentação da UFSCar apresenta como foco as diretrizes da interprofissionalidade e interdisciplinaridade e da transformação social, diferenciando-se em três principais aspectos: abranger sempre a inclusão de perspectivas para além das relações nacionais; ressalta questões sobre a educação indígena; e atribui um direcionamento da instituição aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2020 da Organização das Nações Unidas (ONU). Esses aspectos demonstram que a UFSCar apresenta ligação com os focos direcionados nos documentos, e uma preocupação com aquilo que envolve o social e o coletivo.

O documento da UFABC coloca em primeiro plano a priorização da interdisciplinaridade, que deve ser promovida por meio de uma orientação docente que siga uma das áreas temáticas citadas no PNE (comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho) e coloque o discente como protagonista, demonstrando que seu diferencial provavelmente está atrelado a uma preocupação maior com questões culturais, que pode estar associado ao fato de ser uma universidade relativamente nova. E quando este aspecto é atrelado ao que pode ser colocado em prática, proporciona bastante espaço para a diretriz de transformação social.

No caso da Unifesp, pode-se observar que ela apresenta em sua proposta um direcionamento relacionado à ciência, à arte e à tecnologia, fatores que representam o ponto de partida de projetos interdisciplinares e planos de curricularização. Além disso, demonstra maior ênfase na diretriz de transformação social, por meio de diferentes aspectos, trazendo uma perspectiva ausente nos outros documentos sobre a importância da participação social local na instituição.

Nota-se que a diretriz mais presente na conceitualização, de forma direta e indireta, é a transformação social, e cada instituição atribui o que considera pertinente e quais são os possíveis caminhos para que esse objetivo seja atingido. Tendo em vista que a transformação social envolve múltiplos aspectos, é fundamental que cada instituição estabeleça seu próprio direcionamento, para que a efetividade dessa transformação se concretize de forma ampla e coletiva.

Um ponto muito intrigante a ser considerado é que a interação dialógica, diretriz extremamente importante para que as outras diretrizes sejam bem conduzidas e para o processo educativo como um todo, não é relatada de forma direta em nenhum dos três documentos. Isso demonstra que existe a necessidade de explorar sua presença de modo direto e indireto nos documentos oficiais e avaliar sua presença na prática extensionista.

## Foco da proposta

A respeito do foco das propostas institucionais, existe a apresentação de características relacionadas às instituições e seus direcionamentos na conceitualização de extensão em todos os documentos analisados, de modo a apresentarem uma definição provinda do PNE mas que ao mesmo tempo, ao longo do percurso, se expressa e direciona de acordo com o posicionamento de cada universidade.

Entretanto, ao analisarmos questões relacionadas à construção e à estruturação dos documentos e seus enfoques, é possível perceber que a estruturação da UFA-BC se mostra bem superficial, caracterizando um documento que não se mostra bem estruturado em relação à proposta de inserção da extensão na universidade. Apesar de estabelecer determinadas características de sua aplicação, parece que busca se mostrar imparcial e neutro em relação à construção dessa identidade estudantil que se aplica à extensão universitária.

Já a UFSCar estrutura o documento em formato legislativo e, apesar de apresentar vertentes da instituição e posicionamentos em relação ao que se deseja aplicar, deixa a desejar em questões mais específicas da aplicação da extensão pela instituição e acerca dos posicionamentos mais politizados.

Entre os três documentos analisados, o da Unifesp é o que apresenta a estrutura mais coerente, politizada e aprofundada. O texto não se limita a aspectos burocráticos, e inclui reflexões e posicionamentos políticos institucionais, bem como a construção de ideias norteadoras articuladas às especificidades da própria univer-

sidade. Observa-se ainda cautela na forma de expressar essas ideias, evitando ambiguidades ou lacunas, tanto na compreensão da curricularização e de sua importância quanto na explicitação das intenções e objetivos da extensão universitária.

## Consonância com o PDI

Visando a importância dos documentos norteadores das instituições e seu alinhamento com os demais componentes – gestão, organização, entre outros fatores que compõem as instituições de ensino superior – essa parte da análise consiste na avaliação do alinhamento presente entre o PDI e a proposta institucional das universidades estudadas no que diz respeito à temática da extensão, avaliando suas principais semelhanças e diferenças, como demonstrado no Quadro 2.

**Quadro 2. Análise da consonância das propostas institucionais de curricularização da extensão com o PDI**

Universidade	Semelhança com o PDI	Diferenças com o PDI
UFSCar	Transformação social como diretriz mais presente; ausência de posicionamentos mais politizados.	ODS presentes na proposta e ausente no PDI.
UFABC (2013-2022)	Indissociabilidade como diretriz mais presente; proximidade com a temática cultural; ausência de questões políticas mais aprofundadas.	Não apresenta desalinhamento.
Unifesp	Indissociabilidade como diretriz mais presente; forte associação com a temática cultural.	Interação dialógica presente no PDI e ausente na proposta.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A UFSCar, de forma geral, apresenta sintonia entre os documentos. Apesar de se apresentar de maneira mais genérica e exibir detalhes diferentes no PDI, existem tópicos que só aparecem na proposta, como os ODS. Entretanto, é importante ressaltar que a proposta foi publicada em 2023, e o último PDI estabelecido pela universidade tem como prazo máximo o ano de 2022.

O PDI da UFABC se alinha com a proposta, abarcando uma perspectiva menos política sobre a extensão universitária e enfatizando a temática da cultura em ambos os documentos. Todavia, apresenta perspectiva de futuro no PDI mais recente, que se inicia no ano de 2024 e se encerra em 2033. As considerações presentes nes-

se novo documento abrangem uma boa perspectiva de futuro, estabelecendo um caminho pertinente para aquilo que é considerado uma prática extensionista transformadora.

A Unifesp se mostra bem específica e completa em ambos os documentos, direcionando questões mais detalhadas na perspectiva extensionista no PPI. Entretanto, abrange a temática de maneira direcionada para cada campi, apontando questões como trajetória, caminho e metas, o que já estabelece o que se pretende, demonstrando a importância que é dada para a prática extensionista e como é considerada relevante em cada unidade de universidade.

## Considerações finais

A construção dos capítulos teóricos trouxe um embasamento significativo para a construção do trabalho. As informações adquiridas tornaram possível uma análise concreta e aprofundada, cumprindo o que foi proposto no trabalho e proporcionando uma construção de conhecimento e aprendizagem sobre a temática, com reflexões expansivas e investigativas.

A busca pela implementação de uma extensão universitária orientada por uma perspectiva que supera o assistencialismo possibilita ampliar as formas de aplicação da prática extensionista. Ao mesmo tempo, essa abordagem atua como um campo de conhecimento que fundamenta as propostas institucionais, fortalecendo a valorização da extensão universitária.

Observa-se a importância da participação de toda a comunidade universitária na construção e no conhecimento das propostas institucionais, bem como do interesse e do comprometimento com sua implementação. Essa participação é essencial para que a aplicação das propostas seja condizente com a realidade de cada instituição e para que se definam critérios adequados ao seu contexto.

É de fundamental conhecer de modo mais aprofundado os documentos que atuam como marcos legais da extensão universitária, e a importância deles, como os PNE, a Constituição de 1998 e o FORPROEX. Para evitar uma compreensão superficial e confusa, é indispensável aprofundar-se na temática, permitindo compreender como esses documentos foram fundamentais para tornar possível a implementação de uma extensão universitária crítica, política e viva nas instituições federais de ensino superior do estado de São Paulo.

Além disso, é evidente que estudar de forma mais aprofundada todas as diretrizes que norteiam a curricularização da extensão é crucial para compreender a complexidade e a responsabilidade no momento de ação, aplicação e construção dos documentos e da questão formativa.

Foi possível identificar nos documentos analisados que, apesar de ser reconhecida a importância todas as diretrizes, cada instituição pode e deve estabelecer seus direcionamentos e prioridades, de acordo com suas características.

Dessa forma, retoma-se a importância de se estabelecer uma personalidade institucional e o conhecimento da curricularização e dos documentos de cada universidade sobre a temática, para que seja possível aplicar de maneira prática o que é proposto e assumido como responsabilidade por cada instituição.

A conceitualização da extensão presente nos documentos analisados evidencia que existe um padrão de definição baseado na concepção presente na Política Nacional de Extensão, mas ao mesmo tempo há abertura para que cada instituição atribua o seu próprio significado e direcionamento, com características e profundidades diferentes entre si. As estruturas se mostram de modos bem distintos e particulares, com a UFABC apresentando uma construção mais corrida e superficial, em formato de textos e tópicos. a UFScar apresenta artigos mais ligados à estrutura legislativa, e Unifesp com uma estruturação mais robusta e completa, com tópicos mais fragmentados e trabalhados, abarcando mais informações norteadoras de referências documentais e suas relações com os da própria instituição.

Os focos das propostas se mostram semelhantes em alguns aspectos e diferentes em outros, trazendo um embasamento geral das informações ao mesmo tempo em que engloba e permite visualizar quais os direcionamentos estabelecidos pelas instituições, principalmente no que diz respeito às diretrizes que cada documento coloca como prioridade em sua construção.

Considera-se de extrema importância que os documentos norteadores (PDI, PPI e PPP/PPC) estejam alinhados com as propostas de curricularização, já que o descompasso pode se tornar um obstáculo na implementação da prática extensionista. Por isso, o ideal é que haja clareza nas propostas institucionais e em sua implementação.

Entender o protagonismo adquirido pelas universidades pioneiras na curricularização da extensão abre espaço para atribuí-las um papel de referência na aplicação da prática extensionista, o que pode inspirar e motivar outras instituições espalhadas pelo Brasil, o que pode impulsionar o ensino universitário nacional. Para isso, é preciso cautela, responsabilidade e dedicação na construção de documentos norteadores para essa aplicação, para que não se perca de vista os objetivos da educação e da formação universitária de modo completo, revolucionário e transformador.

## Referências

AZEVEDO, M. A. R. **Por uma Pedagogia Universitária da/na/para resistência.**

2022. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www>.

planalto.gov.br/ccivil\_03/constitucional/constitucional.htm. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19851.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm). Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/prorect/wp-content/uploads/2015/10/PNE\\_07.11.2012.pdf](https://www.ufrgs.br/prorect/wp-content/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira [...]. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2012. Disponível em: <https://proexc.ufu.br/legislacoes/2012-politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: base legal. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal>. Acesso em: 27 maio 2024.

DIAS, P. H. R. C.; SOUSA, J. C.; VIEIRA, C. C. F. Estratégia institucional: relação entre o PDI, PPI e planejamento estratégico no IFB. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 334-349, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n2.2017.10069>. Acesso em: 3 mar. 2024.

FILHO, L. F. F. **Extensão Universitária**: gestão, comunicação e desenvolvimento regional. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê? **Revista do Instituto Paulo Freire**, São Paulo, v. 15, p. 1-18, 2017.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V.; IMPERATORE, J. L. R. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 15., 2015, Mar del Plata. **Anais** [...]. Mar del Plata: CIGU, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136064>. Acesso em: 23 mar. 2024.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

LIMA, L. F.; AZEVEDO, M. A. R.; AMORIM, M. V. S. Extensão universitária na UEG: interação dialógica na formação de professores. **Revista UFG**, Goiânia, v. 15, n. 17, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48544>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000.

MORAIS, P. C. G. **A proposta de formação de professores contida nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de licenciatura**: um estudo sobre currículo. 2018. Dissertação (Mestrado em Biologia Vegetal) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/155955>. Acesso em: 25 fev. 2024.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOGUEIRA, M. D. P. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 35-47, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18932/15906>. Acesso em: 28 maio 2024.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, C. J. G. **Tipos de pesquisa**. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/4837224/Disciplina\\_Metodologia\\_Cient%C3%ADfica\\_TIPOS\\_DE\\_PESQUISA\\_A\\_PESQUISA\\_EXPLORAT%C3%93RIA](https://www.academia.edu/4837224/Disciplina_Metodologia_Cient%C3%ADfica_TIPOS_DE_PESQUISA_A_PESQUISA_EXPLORAT%C3%93RIA). Acesso em: 20 fev. 2024.

SAVIANI, D. **A lei da educação - LDB**: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 maio 2024.

SIMÕES, S. P. O projeto pedagógico institucional e projeto pedagógico do curso. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 9., 2012, Resende. **Anais** [...]. Resende: AEDB, 2012. Disponível em: [https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/809\\_painel\\_do\\_simped.pdf](https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/809_painel_do_simped.pdf). Acesso em: 26 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018–2022**. São Carlos: UFSCar, 2021. Disponível em: <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/planejamento/pdi/pdi-ufscar-2018-2022.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Plano de Desenvolvimento Institucional UNIFESP**: PDI 2021–2025: volume 1. São Paulo: UNIFESP, 2021. Disponível em: <https://unifesp.br/reitoria/proplan/pdi-2021-2025-volume-i>. Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013–2022 UFABC**. Santo André: UFABC, 2013. Disponível em: <https://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>. Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). **Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC 2024–2033**. Santo André: UFABC, 2024. Disponível em: [https://propladi.ufabc.edu.br/images/CPEE/pdi/PDI\\_UFABC\\_2024\\_2033\\_ato\\_257\\_24\\_CONSUNI.pdf](https://propladi.ufabc.edu.br/images/CPEE/pdi/PDI_UFABC_2024_2033_ato_257_24_CONSUNI.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004. Disponível em: <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/2837>. Acesso em: 25 mar. 2024.